



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

***Attraversare il ponte.
Riflessioni e applicazioni tra critica tematica
e didattica della letteratura.***

Relatore
Prof. Emanuele Zinato

Laureando
Antonella Acconcia
n° matr. 1239123 / LMFIM

Anno Accademico 2021 / 2022

A zio Antonio e zia Bianca

Alla mia famiglia

Agli studenti, ai ragazzi che incontrerò

“E allora il maestro deve essere, per quanto può, profeta, scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso”.

-don Lorenzo Milani, Lettera ai giudici

“A cosa serve studiare la letteratura?”

“A farsi gioco di un’egemonia, eludendone le trappole”.

-Yves Citton

Sogna ragazzo sogna

Quando sale il vento

Nelle vie del cuore

Quando un uomo vive

Per le sue parole

O non vive più

*-Roberto Vecchioni, *Sogna ragazzo sogna**

INDICE

Introduzione	9
1. La scuola oggi tra cultura umanistica, competenze ed insegnanti	17
1.1 I valori delle lettere e delle arti	17
1.2 Il posto delle competenze letterarie nel sistema scolastico	21
1.3 I volti della scuola	26
1.4 Essere o non essere insegnanti?	29
2. Didattica della letteratura italiana	35
2.1 La letteratura è in crisi	35
2.2 Il modello storicistico tradizionale e il modello formalista-strutturalista	37
2.3 La classe come comunità ermeneutica	39
2.4 Interdisciplinarietà e letteratura	47
3. Critica tematica e insegnamento della letteratura	51
3.1 Il tema: un complesso mezzo di conoscenza per la critica tematica	51
3.2 Il lavoro di Remo Ceserani	58
3.3 Una didattica per generi e per temi	67
Conclusioni	77
Appendice: Dalla teoria alla pratica: l'esperienza presso il Liceo Statale "F. Corradini" di Thiene (VI)	79
Bibliografia	95
Sitografia	99

Introduzione

Al termine di questo mio percorso di studi, ho scelto di dedicare tempo e spazio ad approfondire un argomento che mi tocca in prima persona: la didattica della letteratura italiana connessa al ramo della critica tematica. Nell'ipotesi di diventare un giorno professoressa di italiano, ho deciso di occuparmi di qualcosa che potesse essermi utile, nella speranza che questo studio possa giovare a me e di riflesso agli studenti che costelleranno il mio futuro lavorativo.

Lo scorso anno, dopo aver seguito il corso di Didattica della letteratura italiana, tenuto dai professori Attilio Motta ed Emanuele Zinato, un grande quesito, dibattuto ormai da decenni da professori e letterati, ha toccato anche il mio interesse, spingendomi a porlo come uno dei nuclei di questa tesi di laurea: "Ha ancora un senso insegnare letteratura?". L'operazione di insegnamento della letteratura rientra nelle questioni esaminate dalla teoria e dalla critica letteraria e, per questo, tale domanda ne ha subito generata un'altra, ponendo il riflettore anche su un ulteriore aspetto ovvero l'approccio critico proposto dalla tematica: "Il potenziale della critica tematica può essere generativo per la didattica della letteratura? In che modo?".

Da anni si parla della decadenza della scuola italiana e della figura del professore e su tutti i professori quelli di lettere di certo emergono per frustrazione e umiliazione. La crisi del modello umanistico, su cui la nostra cultura e società per secoli hanno poggiato le loro basi, è pregnante: le *humanae litterae* al giorno d'oggi sono accantonate, considerate anche superflue o inutili. L'educazione dei giovani dal Quattrocento in poi si è basata sull'insegnamento della letteratura, prima quella classica greco-romana, poi quella nazionale italiana. Non c'è da meravigliarsi, allora, se la crisi dell'insegnamento della letteratura coincide con una crisi dell'insegnamento in generale.

Da anni si parla di crisi della letteratura e delle sue cause: il tramonto dell'umanesimo, la prevalenza di ideologie tecnicistiche e utilitaristiche, la scomparsa della dimensione del

passato, la diffusione di un nuovo sensorio non solo condizionato ma prodotto dalla comunicazione audiovisiva e multimediale¹.

Il mondo odierno è stato invaso e pervaso da una tecnologia sempre più rapida ed efficiente che evolve a una velocità incontrollata e incontrollabile: i telefonini di ieri sono già vecchi e obsoleti; quello che fino agli anni '80 poteva sembrare fantascienza adesso è realtà. Oltre alle sempre più sofisticate tecnologie, al giorno d'oggi grazie ad internet possiamo avere accesso immediato ad un'infinità di dati e nozioni provenienti da tutto il mondo: con un clic è possibile vedere in tempo reale ciò che sta succedendo dall'altra parte del globo. Il cambiamento è così rapido che stare al passo è impossibile: tutto scorre violentemente, la tecnologia, le immagini, la musica, la pubblicità. E accanto alla dea tecnologia, si eleva sempre più in alto l'altare dell'utilitarismo: ha senso solo ciò che ha un'utilità, possibilmente spendibile in fretta con il minimo sforzo e il massimo guadagno. Se per secoli poi le grandi correnti di pensiero hanno guardato al passato e a coloro che li avevano preceduti, oggi regna sovrano l'imperativo del presente: una sorta di perversa deformazione del *carpe diem* oraziano. La dimensione diacronica del tempo sta scomparendo, subissata dalla dimensione sincronica. Non intendo in questo elaborato illustrare e sondare le cause della crisi che stiamo attraversando nella nostra civiltà – e quando dico crisi non mi riferisco a quella economica, ma quella ben più grave di valori e di senso che sempre più attanaglia i nostri giorni. Mi limito a considerare la realtà effettiva della situazione attuale perché è questo il punto di partenza: considerato tale contesto, non c'è nulla da meravigliarsi se i ragazzi di oggi non hanno alcun interesse per dei testi, magari di non immediata comprensione, scritti secoli fa. Viviamo in un tempo di comunicazione di massa rapida e digitale, di trasformazioni radicali e veloci.

Tutto questo, ovviamente, si riflette anche sul mondo della scuola e dell'insegnamento della letteratura in particolare. Le materie umanistiche in generale non possiedono lo stesso fascino, l'*appeal*, delle materie più tecniche: storia, storia dell'arte, letteratura italiana sono tutte materie in cui si studiano uomini, quadri e libri considerati vecchi e superati. Nella società odierna della velocità queste discipline rischiano di non restare al passo, è un dato da accettare, ma, allo stesso tempo, non è possibile chiudere gli occhi e fare finta di nulla.

¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editori, San Cesario di Lecce, 2013, p. 44

La crisi segna un momento di cambiamento e di trapasso che sarebbe sbagliato ignorare o limitarsi a deprecare. La scuola non può restare arroccata su vecchie posizioni, deve misurarsi con il “nuovo” e accettarne gli aspetti più vitali. La situazione, tuttavia, è tale che dalla crisi si può uscire in due modi molto diversi: attraverso un drastico ridimensionamento dello spazio e della funzione dell’insegnamento della letteratura oppure attraverso un suo rilancio in forme rinnovate, adeguate ai cambiamenti strutturali e culturali in corso².

L’unico modo possibile, a mio avviso, è il secondo. Non è togliendo ore alle materie umanistiche e nello specifico all’italiano che si risolve il problema. Bisogna considerare e accettare le trasformazioni in corso nella nostra società e da qui ripartire, vivendo questo momento di passaggio come un ponte, da attraversare per poter guardare alla crisi come opportunità di cambiamento. È necessario riformulare – nel senso di escogitare nuove formule e modalità – e riformare – nel senso di fare delle riforme, appropriate e sensate – per aggiornare la didattica. Le misure governative che si sono succedute hanno progressivamente scoraggiato la funzione dell’insegnante come mediatore culturale e intellettuale, capace di stabilire un collegamento tra valori diversi e diverse visioni del mondo, fra l’orizzonte del passato e quello del presente, e di aiutare a individuare il senso profondo della realtà. Troppo spesso le riforme scolastiche degli ultimi anni non hanno fatto altro che aggiungere confusione alla confusione già esistente. Di fondo, sembra che il professore di italiano si debba dividere in due diverse entità, tra loro contrastanti: da una parte il tecnico esperto in filologia e retorica, dall’altra l’intrattenitore dispensatore di cultura in pillole, come vorrebbe la nostra società. Né l’una né l’altra immagine però rendono giustizia al reale compito di un insegnante di letteratura italiana. Il professore di italiano non fornisce solo competenze neutre e oggettive, ma anche categorie e valori culturali, ipotesi interpretative, reti di concetti. È ancora un intellettuale: non è un tecnico, non è un tuttologo-showman. “Miti del moderno (il professore tecnico-scientziato) e del postmoderno (il professore intrattenitore) si sono intrecciati, con la conseguenza di tralasciare la funzione intellettuale del professore come mediatore di interpretazioni”³.

² Ivi, p. 99

³ Ivi, p. 84

L'insegnante di letteratura italiana di oggi non può dimenticarsi di essere un intellettuale mediatore di cultura e un formatore che educa. Come vuole l'etimologia stessa della parola, colui che *educa* non può limitarsi a istruire e a riempire di nozioni, ma ha l'arduo dovere di *ex-ducere*, "condurre, tirare fuori" dal ragazzo ciò che quest'ultimo ha dentro di sé, attraverso il confronto con gli altri.

Compito primario del mediatore e formatore a questo punto è far capire ai suoi studenti le ragioni intrinseche del suo insegnare. Si torna alla domanda di partenza, al perché ha ancora senso leggere un brano o una poesia. Insegnare la letteratura ha ancora un senso per due ragioni fondamentali, connaturate nella sua stessa essenza: perché aiuta ad aprirsi verso l'altro, e perché aiuta a guardare dentro sé stessi, a contemplare e conoscere le profondità, gli abissi che appartengono ad ogni essere umano.

Infatti, in quest'epoca dove la globalizzazione è tanto acclamata e venerata, "l'altro" ci terrorizza: la tecnologia può irrompere nella quotidianità, ma "il diverso" ha l'accesso negato perché destabilizza.

Sta avanzando un processo di disgregazione e di spapolamento delle identità, che tendono perciò a contrapporsi, a chiudersi a riccio e a resistere arroccandosi sul proprio passato. L'epoca dei valori umanistici e universali sembra tramontata per sempre⁴.

Leggendo un testo letterario un ragazzo è preso per mano dalle parole, dai personaggi e dalle vicende, è portato fuori da sé stesso e dalla sua realtà, per entrare in una dimensione e in un pensiero altrui, scoprendo che non sono così dissimili e distanti dalla sua quotidianità. La letteratura per il suo stesso statuto epistemologico implica il confronto con l'altro: si instaura un dialogo continuo di riferimenti per similitudine o per antitesi tra gli autori nazionali e quelli del resto d'Europa e non solo; una fitta trama di corrispondenze lega testi di letteratura italiana a testi delle letterature straniere. In questo senso la letteratura italiana offre un preziosissimo aiuto e stimola a spalancare i propri orizzonti culturali, per guardare senza timore all'altro e confrontarsi con esso.

⁴ Ivi, p. 33

Oltre ad ampliare il nostro sguardo sulla realtà, leggere un testo e comprenderlo ci conduce ad interpretarlo e a provare a scoprire quale senso può avere per noi e per la nostra esistenza: oggi la letteratura può ancora insegnare a cercare un valore di fondo alle cose. Ecco la vera sfida del professore di letteratura italiana, da sempre, ma maggiormente nel nostro tempo: trasmettere ai ragazzi l'idea che dietro e dentro le pagine di Dante o Foscolo c'è un senso, un significato, una qualità e che può nascondersi un tesoro prezioso per la loro vita. Gli studenti possono essere condotti a instaurare un dialogo con il testo, possono interrogarlo e lasciarsi interrogare dallo stesso, arrivando a comprendere cosa può comunicare loro.

La scuola non può essere un racconto morto, recitato oggi, quando servono con urgenza nozioni per vivere in un mondo sempre più difficile e in continua trasformazione. Occorre insegnare a vivere usando i testi della cultura, non importa se contemporanei o antichi: [...] e allora L'Edipo re è utile per approfondire i sentimenti dell'uomo, Shakespeare per capire la follia del potere, Dostoevskij per analizzare la società del dolore e della povertà⁵.

A partire da queste premesse muovo ora alcune considerazioni. Tale argomento è molto vasto, per questo è necessario definire i limiti di questo mio lavoro.

L'impostazione di questa tesi ruota attorno a due poli: la didattica della letteratura italiana e la critica tematica. Dimostrato l'intrinseco valore dell'insegnamento di questa materia, occorre provare a trovare rinnovate modalità per proporla e l'obiettivo di tale lavoro è sondare alcune delle direzioni in cui a mio avviso la didattica della letteratura italiana dovrebbe muoversi.

I primi due capitoli sono di natura teorica: il primo crea una cornice necessaria per i capitoli successivi. Si entra in contatto con alcune problematiche che interessano il sistema scolastico odierno e che riguardano, in particolare, il ruolo affidato dalla nostra società e dal nostro tempo alle materie umanistiche e agli insegnanti di lettere, sottolineando come essi siano offuscati dai miti del progresso e della tecnica.

Nel secondo capitolo, intendo discutere alcuni aspetti che riguardano la didattica della letteratura italiana, dalla crisi che la letteratura sta vivendo fino a porre l'attenzione sulla

⁵ V. Andreoli, *Lettera a un insegnante*, Bur Rizzoli, Milano, 2006, pp. 70-71

componente degli studenti i quali, in classe, formano una comunità ermeneutica che può aiutare a “superare” tale crisi.

Approdando al terzo capitolo, si spalanca la sezione pratica di questo mio lavoro. Unendo il campo didattico con quello critico della tematica, trova spazio una modalità di insegnamento della letteratura molto valida poiché permette di creare connessioni tra autori, epoche e materie diverse: la costruzione di percorsi tematici.

Esso è dedicato, quindi, alla critica tematica, con una particolare attenzione al concetto di tema e al lavoro svolto da Remo Ceserani con il *Dizionario dei temi letterari*⁶. Inoltre, anche il tentativo compiuto dal medesimo, insieme a Lidia De Federicis, della creazione di un manuale scolastico per le scuole secondarie di secondo grado, composto da più volumi, *Il materiale e l'immaginario*⁷, basato sull'approccio tematico, merita attenzione perché è stato il primo esperimento concreto nella manualistica che intreccia l'insegnamento della letteratura italiana con la critica tematica.

Infine, in appendice si trova la parte sperimentale, basata sulla mia esperienza diretta sul campo. Nel corso di quest'ultimo anno di università ho avuto l'opportunità di svolgere 75 ore di tirocinio preso il Liceo Statale “F. Corradini” di Thiene (VI).

Durante queste settimane ho affiancato la professoressa Patrizia Zanini, docente di italiano, latino e storia in alcune classi dell'indirizzo Classico e Linguistico della scuola. È stata un'esperienza intensa e assolutamente formativa, che mi ha dato la possibilità di entrare nel vivo del mondo della scuola di oggi. Grazie alla collaborazione con la professoressa, ho potuto trasformare ciò che avevo letto e studiato in esperienza concreta, elaborando e proponendo ai ragazzi un percorso tematico inerente al tema del diverso, dell'alterità. Affinché l'insegnamento della letteratura possa avere un senso per gli studenti, è fondamentale scegliere un tema e delle letture che parlino alla loro vita, che siano vicini alla loro quotidianità. Per questo motivo abbiamo scelto brani legati alla diversità, tematica non lontana da questi ragazzi: in questo tempo è sempre più arduo provare ad avvicinarsi a ciò che è altro da noi perché si ha paura di essere scomodati e di perdere qualcosa. È molto meglio accostarsi a qualcosa di diverso e nuovo dietro a uno schermo che possa filtrare i timori, mascherare i volti e i cuori.

⁶ Aa. Vv., *Dizionario dei temi letterari*, a cura di R. Ceserani, M. Domenichelli, P. Fasano, UTET, Torino, 2007, 3 voll.

⁷ R. Ceserani, L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, Loescher, Torino, 1979-1988

Compiendo il viaggio proposto dal percorso tematico, gli studenti hanno potuto conoscere varie rappresentazioni del diverso ed entrare in relazione con molteplici sguardi che gli autori proposti hanno verso tale tema.

I mesi di tirocinio mi hanno permesso di ampliare lo sguardo dalla pura teoria alla pratica, dandomi la spinta ad approfondire questo argomento e a scrivere queste pagine.

Sono ancora più convinta che se si vuole provare a cambiare il mondo bisogna partire proprio dalle persone, soprattutto da chi è seduto sui banchi di scuola.

1. La scuola oggi tra cultura umanistica, competenze ed insegnanti

1.1 I valori delle lettere e delle arti

Il mondo odierno segue in modo costante i miti del progresso, della velocità e della tecnologia, triade in continua evoluzione.

Gli uomini si sono lasciati coinvolgere in questa corsa diventandone i protagonisti e seguendo queste tre parole, vere e proprie chimere che illudono di poter raggiungere sempre e senza sforzi le novità: quando il mercato propone l'ultimo modello di *smartphone*, o la moda lancia un nuovo imperativo di abbigliamento, oppure nei *social media* si scatena una tendenza inedita, gli individui cercano di ottenerle per restare aggiornati, assegnando, così, un grande valore all'utilitarismo.

Nel 2008, quindi, la crisi economica mondiale si è percepita da subito, non appena è scoppiata: tutti si sono resi conto della gravità della situazione e molti governanti del mondo si sono freneticamente impegnati per cercare delle soluzioni poiché un fallimento avrebbe comportato delle gravi conseguenze per le amministrazioni degli Stati, come è avvenuto in certi casi.

Tale crisi economica è affiancata da una retta parallela, il cui andamento è ugualmente incessante e problematico, ma più silenzioso e nascosto: la crisi dell'istruzione che colpisce le scuole del mondo intero⁸ e che rende gli istituti scolastici non più decisivi nella formazione degli individui. Questo è un processo problematico, di lenta trasformazione dell'apparato scolastico iniziato 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 dalla scuola di massa (non

⁸ Cfr. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013, p. 21.

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 frustrazione⁹.

Aggrappandosi e facendo affidamento sul materiale e sull'utile, è più faticoso rendersi conto e comprendere la presenza di questo altro turbamento perché gli effetti che esso provoca non sono tangibili: gli oggetti appartenenti alla quotidianità rimangono intatti, ma sono l'interiorità e i valori delle persone che vengono toccati, iniziando così un processo di deterioramento.

Permeando tutti gli aspetti della vita, dunque, queste inquietudini si riflettono e si vivono anche nel mondo della scuola dove il termine "istruzione" assume un ruolo fondamentale a partire dai rapporti che intercorrono con altri due lemmi: educazione ed insegnamento. Il primo termine riprende l'accusativo di *educatio*, forma sostantivata del latino *educare* che deriva, a sua volta, dal verbo *educere*, composto di *e* e *ducere*. Condurre dietro di sé o condurre sulla giusta via¹⁰ è la prima etimologia del verbo che indica l'atto di impartire le basi morali ed etiche del comportamento. Una seconda etimologia, facendo risaltare il prefisso *e*, è più letterale: *educere* significa condurre fuori, diventa «l'esperienza dell'essere trascinati, sospinti, portati via, condotti oltre sino a divergere da ogni sentiero già tracciato»¹¹. L'odierna semantica mantiene l'adesione con il processo di formazione dell'individuo.

Insegnamento, invece, deriva da *insignare*, composto da *in* e *signare* cioè segnare, lasciare un segno facendo riferimento alla capacità dell'insegnante di lasciare qualcosa agli studenti, riempiendo le loro menti ed il loro cuore. Anche oggi tale parola mantiene il significato di far imparare qualcosa a qualcuno.

⁹ G. Bottiroli, *Non sorvegliati e impuniti*, in M. Recalcati (a cura di), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Torino, Bollati Boringheri, 2007, p. 136, citato in id., *L'ora di lezione*, p. 10.

¹⁰ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p. 59.

¹¹ *Ibidem*.

Pertanto, questi due termini rappresentano i poli nei quali il processo di istruzione nasce e si attua e, inoltre, raffigurano anche i due volti fondamentali, i protagonisti, grazie a cui l'istruzione può avvenire: insegnante e allievo, anche loro inevitabili vittime di tale crisi. L'intero mondo scolastico, infatti, si adegua ai radicali cambiamenti riguardo ciò che le società insegnano e trasmettono ai giovani, non riflettendo abbastanza su quello che tutto questo comporta.

Le varie nazioni del mondo rispondono sempre di più all'idea del profitto e del merito e ciò si rileva anche nei sistemi scolastici in cui vengono posti in secondo piano quei saperi indispensabili per la formazione e la crescita di ogni individuo. Le caratteristiche proprie dello «spirito umanistico»¹², trasmesse mediante gli studi umanistici e artistici, come la ricerca e l'utilizzo del pensiero critico, l'immaginazione come veicolo di conoscenza e interpretazione del mondo, la vicinanza empatica alle esperienze umane più varie e la comprensione della complessità del mondo nel quale si vive stanno scomparendo poiché offuscate dai caratteri appartenenti alle discipline tecniche e scientifiche.

Non riuscivamo ad intenderci. Discutevamo sul tema: la bellezza. “Gli uomini hanno perduto il senso della bellezza” diceva Claudia. “La bellezza va inventata continuamente” dicevo io. “La bellezza è sempre la bellezza, è eterna” “La bellezza nasce sempre da un urto” “E bè, i greci?” “È civiltà, la bellezza!” [...] “La tua bellezza...” “A che serve? Tanto...” Io dissi: “La bellezza è eterna” “Ah, dici quello che prima dicevo io?” “No: il contrario”¹³.

Tale discussione avviene in un capitolo decisivo dell'opera di Italo Calvino e mette in luce i contrapposti punti di vista del protagonista e di Claudia, la sua compagna, riguardo l'essenza della bellezza. Per l'uomo la bellezza è una categoria prevalentemente storica, suscettibile di mutare nel tempo invece per la donna è un valore assoluto, universale, primigenio.

Un dialogo simile, il cui fulcro è il quesito “che cos'è la bellezza?”, è possibile crearlo tra i banchi di scuola grazie alle materie umanistiche, leggendo testi di autori che stimolano

¹² Cfr. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013, p. 26.

¹³ I. Calvino, *La nuvola di smog* in Meridiani, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1999, p. 939.

il pensiero di ogni studente, osservando quadri di artisti o ascoltando brani musicali che stimolano l'immaginazione e la fantasia.

D'altra parte, un'istruzione finalizzata alla crescita economica non riuscirà ad apprezzare discussioni di questo tipo fra studenti, non riuscirà a comprendere che questi aspetti sono importanti per la formazione dei giovani poiché apparentemente non servono al successo economico, non portano alcun tipo di guadagno personale, non comprendendo che non ci si può affidare solo alla logica e al sapere fattuale per relazionarsi bene alla complessità del mondo.

Per questa ragione, i programmi letterari e di educazione artistica, a tutti i livelli, subiscono considerevoli tagli in favore delle materie tecniche e, se questa tendenza si protrarrà, il rischio più elevato è quello, dalle scuole primarie alle università, di produrre generazioni di docili macchine anziché uomini e donne con una coscienza critica, in grado di comprendere il significato delle sofferenze e dei bisogni delle altre persone, specialmente di chi vive ai margini della società.

Per gli studenti, le materie umanistiche alimentano sia la formazione interiore sia l'attenzione e la sensibilità per gli altri, due momenti che si sviluppano insieme in quanto difficilmente si può capire l'altro se non ci si sa guardare dentro. Questo è evidente soprattutto nelle ore di letteratura italiana, nel momento in cui un testo viene posto davanti agli allievi: le parole sono un'alterità che interroga tutti i lettori, anche i meno appassionati e i più inconsapevoli.

Quindi c'è bisogno di coltivare lo «sguardo interiore» degli studenti, e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti [...] che metta gli allievi in contatto con le problematiche di genere, razza, etnia e li conduca all'esperienza e alla comprensione interculturale. Questa educazione umanistica può e deve essere il fulcro dell'istruzione tipo «cittadino del mondo», perché spesso le opere d'arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le conquiste e le pene di una cultura diversa dalla propria¹⁴.

Continuare a seminare il terreno degli studi umanistici, perseverando nel nutrirlo e nel prendersene cura, allora, oltre ad ampliare lo sguardo degli studenti sulla realtà

¹⁴ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013, pp 122-123.

quotidiana, su ciò che vivono ogni giorno, significa far aprire loro gli occhi sul mondo intero, su ciò che accade, cercando di superare l'autoreferenzialità propria delle società contemporanee. Solo in questo modo si può provare a costruire un mondo dove le persone siano capaci di osservare, di accorgersi degli altri e vederli come persone a tutto tondo, con sentimenti e pensieri propri, meritevoli di rispetto e considerazione.

1.2 Il posto delle competenze letterarie nel sistema scolastico

Le materie letterarie possono aiutare i giovani a dare un contorno più nitido al loro mondo interiore in quanto, nella letteratura, essi possono trovare riflesse le domande, le inquietudini presenti nei loro cuori e nelle loro menti. Allo stesso tempo, nei testi letterari si rintracciano una serie di risposte ricche di complessità, mai scontate, a volte dei veri e propri ostacoli che turbano la vita degli studenti, ma che si rivelano essere dei trampolini di lancio verso riflessioni feconde per la vita di oggi, per la vita futura.

Tali discipline non si sono salvate dalla «crisi silenziosa»¹⁵ dell'istruzione, anzi, hanno subito maggiori mutilazioni rispetto alle “colleghe” scientifiche: la diminuzione dell'orario settimanale dedicato alla materia, l'imposizione di rigidi programmi ministeriali che portano ad una didattica standardizzata, la valutazione quantitativa basata sulla prestazione dello studente, la frustrazione dei docenti di lettere sono alcuni esiti problematici della tendenza a incrementare il tasso di specializzazione e tecnicizzazione degli insegnamenti scolastici, tendenza promulgata e messa in atto dalla riforma Gelmini e dalla più recente «Buona scuola» con il progetto di alternanza scuola-lavoro. Tutto questo ha trasformato la letteratura ad una materia ancillare, separata dall'elemento linguistico e grammaticale¹⁶.

Dal punto di vista puramente burocratico, tali riforme scolastiche del nuovo millennio hanno disegnato un profilo nuovo per il rendimento scolastico, con un percorso costellato da «conoscenze», «abilità», «competenze» che possano incrementare le possibilità occupazionali degli studenti¹⁷.

¹⁵ *Ivi*, p. 21.

¹⁶ Cfr. R. Brovia, *A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, pp. 18-19.

¹⁷ Cfr. S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Pensa, Lecce, 2014, p. 96.

Queste novità hanno messo in crisi chi sta dietro alla cattedra, chi prova, attraverso la letteratura, a condurre fuori di sé coloro i quali siedono tra i banchi di scuola anche perché l'importanza della materia letteraria è stata offuscata dalla componente linguistica e grammaticale¹⁸.

Le competenze fondamentali, pubblicate come allegato (e 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, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero»¹⁹;
- 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»²⁰;
- 3) competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologia: «abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. [...] è la capacità e [...] disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte)»²¹;

¹⁸ Cfr. S. Stroppa, *Mediare, facilitare, sollecitare...insegnare? Le competenze professionali*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, pp. 1-9.

¹⁹ *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, p. 5.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ivi*, p. 6.

- 4) competenza digitale: «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società e 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 informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet»²²;

- 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»²³;

- 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»²⁴;

- 7) senso di iniziativa e imprenditorialità: «[...] concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi. [...] È una 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»²⁵;

²² *Ibidem.*

²³ *Ivi*, p. 7.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ivi*, p. 8.

- 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»²⁶.

Ebbene, da tale presentazione si evince come le competenze siano «comprovate capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»²⁷.

Ai fini della didattica della letteratura italiana le competenze che possono essere rilevanti sono sicuramente la prima riguardo il comunicare nella madrelingua e l'ottava sulla consapevolezza ed espressione culturale: la letteratura con i testi letterari – nominati nella prima competenza - sono funzionali alla comunicazione in quanto vengono indicati come uno dei linguaggi più idonei per esprimere la personalità di ogni individuo, diventando strumenti efficaci per l'espressione e l'interpretazione di concetti ed opinioni, trasformandosi in ponti interattivi verso le diverse culture e specificità.

Inoltre, questo sistema delle competenze sta alla base dei nuovi piani di studio introdotti dalle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010) e dalle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010) ed è significativo come la letteratura in essi abbia un posto estremamente marginale, quasi inesistente. Infatti, è indicativo come il lemma «letteratura» non appaia che una volta sola in questo nuovo contesto politico e normativo espresso dalle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*²⁸.

Pertanto, il quesito su cosa effettivamente si intenda quando si parla di competenza letteraria e quali siano le sue specificità rimane attuale, rafforzato dal fatto che nelle *Indicazioni nazionali per i nuovi Licei* non si trovano riferimenti espliciti che possano aiutare i docenti ad entrare nella metodologia di una didattica costruita sulle competenze. La difficoltà nel coniugare le competenze con la letteratura emerge concretamente con il tentativo fatto dall'ADI-sd, la sezione didattica dell'Associazione degli italianisti italiani attraverso il progetto *Compita*. L'obiettivo principale di tale piano è promuovere la

²⁶ *Ivi*, p. 9.

²⁷ *Quadro europeo delle qualifiche 2009*, p. 11.

²⁸ Cfr. R. Brovia, *A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, pp. 25-26.

didattica dell'italiano per competenze²⁹ nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, provando a giungerci tramite una serie di sperimentazioni che hanno avuto esiti incerti e alterni poiché subordinati alla modernizzazione e all'innovazione³⁰.

Probabilmente un cambio di prospettiva, uno sguardo altro e diverso può aiutare gli insegnanti ad entrare in profondità nelle problematiche generate dal lemma «competenza letteraria».

Ma dalla Francia proviene una delle più interessanti proposte sull'uso del concetto di competenza letteraria. Yves Citton, francesista e teorico della letteratura, adotta infatti il termine competenza, ma sottraendolo alla logica e fungibilità del sapere. Alla domanda: «Che cosa si impara studiando letteratura?», Citton risponde inaspettatamente e senza eufemismi: «A farsi gioco di un'egemonia eludendone le trappole»³¹.

Il punto di vista proposto da Citton³² cambia radicalmente la concezione di competenza letteraria, attribuendole un valore insostituibile per la formazione dei giovani. Ad essi, durante le ore di letteratura, viene proposto di avvicinarsi e di creare un legame con il fulcro di tale competenza ovvero il testo letterario. Accettare di entrare in una lirica o in una prosa significa instaurare un rapporto in cui il centro non è solo il sapere, la lingua bensì è l'interpretazione che accende nei discenti le fiamme della capacità di sperimentare e di problematizzare il testo legandolo a ciò che si vive.

La competenza letteraria, allora, è interpretativa e non soltanto incoraggia la responsabilità, la cooperazione e la reciprocità³³, ma tramite il “gioco di trasduzione”, cioè la trasposizione di un testo da un'epoca all'altra, da uno spazio ad un altro, da un sapere ad un altro, favorisce il *transfert* delle acquisizioni empatico-cognitive dai libri

²⁹ Cfr. Tabella sinottica delle competenze letterarie: <http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/Sinottica-Competenze-letterarie.pdf>

³⁰ Cfr. A.M. Agresta, M. Polacco, *La riforma dei professionali e il (falso) miraggio delle competenze*, <http://www.leparoleelecose.it/?p=37434>

³¹ A. Manganaro, *Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, tra scuola e università*, https://www.academia.edu/8854263/Insegnamento_della_letteratura_e_didattica_per_competenze_tra_scuola_e_universita%C3%A0

³² Cfr. Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo, 2012.

³³ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013, p. 61.

alla vita³⁴. Secondo Citton, è proprio questo trasferimento a valorizzare il testo letterario nella sua interezza, a renderlo materia viva e attuale per gli studenti che lo interpretano i quali non si limitano a leggerlo secondo categorie storiche o grammaticali, ma si spingono a comprenderlo in un modo diverso, non accettando i significati che possono apparire, immediati, sulla superficie, ma lasciandosi condurre fuori, oltre, dalle parole³⁵.

1.3 I volti della scuola

Affrontare la didattica per competenze, elaborare nuove proposte e soluzioni per la letteratura e partecipare all'atto ermeneutico a cui ogni testo chiama sono passaggi chiave che avvengono nel luogo della scuola, inteso sia come luogo fisico e concreto sia come luogo d'incontro tra persone e storie diverse.

La scuola, intesa come organismo in continua evoluzione, oggi, nell'epoca contemporanea, rappresenta un modello scolastico la cui comprensione è possibile attraverso un'analisi che affondi le sue radici nelle conseguenze dei moti di contestazione del Sessantotto, vero e proprio fulcro di tanti cambiamenti sociali che influenzano ancora tutti gli aspetti della vita di ogni individuo. Il modello precedente, contestato e frammentato dalle proteste del Sessantotto e del Settantasette, era legato ad un sistema dove la repressione e la punizione imperavano: questa tipologia di scuola rappresentava l'agente ideologico fondamentale per trasmettere la cultura del regime.

Massimo Recalcati, lasciandosi attraversare da un grande e complicato quesito, «com'è stata possibile questa crisi profonda che ha investito il mondo della Scuola?»³⁶, organizza ed offre una disamina dei modelli scolastici utilizzando come punto di partenza alcuni complessi psicoanalitici³⁷.

Il primo modello risale, diacronicamente, al periodo antecedente al Sessantotto e si identifica con la figura ed il complesso di Edipo: una scuola che poggia le sue fondamenta

³⁴ Cfr. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.

³⁵ Riguardo l'atto interpretativo di un testo non si possono non ricordare le parole di R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editori, San Cesario di Lecce, 2013, pp. 115-123.

³⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p. 19.

³⁷ Il complesso è, in psicoanalisi, «un organizzatore inconscio che orienta e dirige la vita dei soggetti [...], ma anche quella dei gruppi e delle istituzioni», *Ibidem*.

sul peso della tradizione e dei tempi passati, sulla punizione, sul senso di colpa e su un modello pedagogico correttivo-repressivo. L'autorità paterna è rispettata sotto ogni punto di vista, ugualmente la figura dell'insegnante e questo genera una visione del pensiero critico come un'insubordinazione illegittima all'uniformità identitaria: in questo modo il sapere diventa anodino e sterile, viene trasmesso asetticamente, senza rispetto per le soggettività individuali ed il centro è l'*auctoritas* della tradizione fondata su dogmi indiscutibili.

Allo stesso tempo, questo paradigma contiene in sé una spinta opposta che spinge alla contestazione e alla messa in discussione delle regole:

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. In primo piano è la differenza generazionale come generatrice di conflittualità. L'ordine costituito del potere produce la tendenza alla sua sovversione in modo tale che l'opposizione tra vecchie e nuove generazioni finisce per ricalcare quella tra desiderio e principio di realtà³⁸.

Le spinte opposte si concretizzano con le contestazioni del Sessantotto e del Settantesette in cui insegnanti e allievi si contrappongono al peso oppressivo della disciplina imposta a scuola, eventi che si sono rivelati essere generativi di idee e spunti educativi all'insegna del rinnovamento per le pratiche pedagogiche e didattiche: il pensiero educativo di don Milani, il femminismo, i centri sociali, il movimento studentesco, la rivoluzione sessuale sono solo alcuni esempi dei cambiamenti epocali del tempo che investirono ed influenzarono l'ambiente scolastico³⁹.

Da questi movimenti è nato un modello di scuola diverso, neoliberale e vicino alle idee di prestazioni e competenze, identificato da Recalcati con il complesso di Narciso. Il conflitto precedente tra padre e figlio ora è solo una sfumatura destinata a sparire

³⁸ *Ivi*, p. 22.

³⁹ Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari, 2000.

completamente, in un vortice in cui la figura del padre e quella del figlio si confondono l'uno nell'altro fino a che l'autorità non si percepisca più, non sia più nitida. Al centro non si trova, quindi, il conflitto bensì «la tragedia [...] del perdersi nella propria immagine»⁴⁰ e della «confusione speculare»⁴¹ in cui il sistema scolastico non è più basato sulle gerarchie, sul verticale, ma si trasforma in orizzontalità.

Tale cambiamento appiattisce le differenze generazionali e crea un'alleanza tra genitori e figli, ostacolo grande per la funzione educativa degli insegnanti e dei genitori stessi. Inoltre, il modello ipercognitivista promulgato dalla Scuola-Narciso è finalizzato al riempimento delle teste dei discenti, e non cerca di accendere in loro i fuochi⁴² già insiti in ogni studente e che aspettano il giusto fiammifero. È il modello di una scuola-azienda che si è sostituito a quello di scuola-carcere e che cerca incessantemente la via più breve alla risoluzione dei problemi, l'abbattimento degli ostacoli per abolire il fallimento e gli sbagli, nell'ottica di una didattica il cui unico scopo sia il potenziamento ed il riconoscimento delle competenze:

La Scuola-Narciso tende a polverizzare il libro in favore di un'enfatizzazione della tecnologia informatica, seguendo l'illusione di un sapere illimitato e disponibile senza fatica. Il dilagare post-umano delle nuove tecnologie e l'enfasi libertaria che sovente l'accompagna rischia di rendere i computer strumenti che amplificano le possibilità della conoscenza nella tentazione di fare a meno della parola, del passaggio obbligato attraverso la lingua e la sublimazione⁴³.

L'immediatezza e il pensare di essere informati su tutto quello che accade nel mondo sono illusioni che il rapporto ossessivo con la tecnologia regala alle persone e che si riflettono nella didattica in cui il rendimento immediato sembra essere una necessaria implicazione della didattica per competenze, rigettando, così, la ricerca del sapere e generando menti che rifiutano lo sforzo del pensiero e dello studio, menti annichilite e atrofizzate.

⁴⁰ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p. 24.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Cfr. frase di W. B. Yeats: "Educare non è riempire un secchio, ma accendere un fuoco".

⁴³ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p. 27.

Tali modelli si sono definiti grazie alla collaborazione tra l'istituzione scolastica e quella familiare in cui la forma di autorità presentata è assimilabile a quella del padre, figura che sta attraversando una profonda crisi nella società postmoderna e a tal proposito Recalcati elabora un terzo ed ultimo modello, la Scuola-Telemaco in cui egli vede il modello da seguire nel futuro per le generazioni.

Il disagio dei nostri figli non è più centrato sull'antagonismo tra le generazioni, ma sulla perdita della differenza e, dunque, sull'assenza di adulti in grado di esercitare funzioni educative e di costituire quell'alterità che rende possibile l'urto alla base di ogni processo di formazione⁴⁴.

L'assenza di maestri, a scuola ed in famiglia, che possano guidare seriamente i giovani non genera più antagonismi insuperabili o violenti conflitti, ma, nella scuola-Telemaco si da vita ad un vento che porti all'incontro con le alterità che circondano ogni individuo. Ed è questo desiderio di andare verso chi o cosa non si conosce che dovrebbe muovere la ricerca e la curiosità per lo studio e per il sapere, sapere che si può trasformare in concretezza da amare, in un «corpo erotico»⁴⁵.

1.4 Essere o non essere insegnanti?

Le tre tipologie di scuola presentate presuppongono due presenze fondamentali grazie alle quali può avvenire il processo e lo scambio educativo: l'insegnante e l'allievo.

La prima figura è quella preponderante in questa parte, ma sempre accompagnata dalla seconda, sottolineando lo stretto legame che li unisce. Inoltre, i diversi profili delineati sottolineano alcune caratteristiche dell'insegnante *in toto* per poi osservare nello specifico l'insegnante di materie letterarie.

Riprendendo i modelli scolastici proposti da Massimo Recalcati, si possono individuare tre tipologie di maestro appartenenti ai tre modelli di scuola presentati, tipologie che sono

⁴⁴ *Ivi*, p. 33.

⁴⁵ *Ivi*, p. 35.

cambiate sia dal punto di vista diacronico sia da quello sincronico e che possono essere rappresentate da alcuni verbi i quali, diversamente dagli aggettivi che tendono ad ingabbiare, aprono all'interpretazione⁴⁶.

La prima si collega alla scuola-Edipo ed è rappresentata dal verbo *esercitare*: l'insegnante è immagine di un'autorità e di un potere che non si possono contraddire, ai quali i discenti sono obbligati a sottostare. Per ogni atto sovversivo e rivoluzionario che poteva avere luogo a scuola gli insegnanti erano tenuti a punire i disobbedienti.

Sicuramente la questione dell'autorità a scuola è un tema che non si è esaurito con il passare del tempo, ma, anzi, rimane attuale ancora oggi perché chiama in causa il rapporto che si instaura tra professore e studente nel momento in cui si ritrovano in classe, l'uno di fronte all'altro. L'autorità dell'insegnante viene stabilita dal ruolo che egli ha, ma può facilmente scivolare nell'autoritarismo – come avviene nella scuola-Edipo – nel momento in cui il maestro «entra in classe decidendo *a priori* cosa gli studenti *debbano seguire, debbano fare, debbano essere*»⁴⁷, mentre l'autorità è tale nel momento in cui viene scelta liberamente e poi seguita dagli studenti dopo che l'insegnante si propone come una persona autorevole e aperta nell'accogliere chi si pone di fronte a lui.

La seconda immagine dell'insegnante, emersa nella scuola-Narciso, è quella del nemico collegato al verbo *riempire* per la mole di informazioni che tenta di inserire nelle teste dei discenti. Contro questa figura gli studenti-figli e genitori si scagliano con un attacco combinato e letale nel momento in cui azioni, parole e valutazioni, secondo il loro punto di vista ingiuste, colpiscono i primi generando in loro frustrazione, ansia, rabbia.

Infine, nella scuola-Telemaco spicca l'insegnante che è testimone di bellezza come viaggio e meta per la vita e la storia di ogni suo allievo. Uomini e donne che sappiano mantenere la promessa della sublimazione⁴⁸, in grado di aprire gli orizzonti delle vite degli studenti ad un oltre e ad un altro che abbia il sapore di infinito.

Il verbo che contraddistingue questo modo di essere insegnante è *aprire*. Aprire gli studenti alle possibilità che il mondo può offrire, aprire i loro occhi ed il loro cuore davanti alla meraviglia del loro essere, davanti alla ricchezza che il diverso offre. Aprire in loro

⁴⁶ Cfr. sul valore in campo educativo dei verbi: don A. Mazzi, *Amo i ragazzi cattivi*, Cairo Editore, Milano, 2019, Introduzione.

⁴⁷ R. Contu, *Insegnanti (il più e il meglio)*, Aguaplano Libri, Perugia, 2019, pp. 38-39.

⁴⁸ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014, p. 35.

la vastità del vuoto che non può e non deve essere riempito da nozioni e formule, ma che deve spingere ogni allievo a ricercare sempre più lontano, ad amare gli spazi vasti e sconfinati, amarli senza l'ansia di voler trovare risposte già precostituite, ma con la prontezza a lasciarsi scomodare da questa mancanza che, in quanto tale, è ricca di domande, generative di fecondità.

Il verbo *aprire* è accompagnato da un lemma, *libertà*, altra caratteristica che delinea il ritratto dell'insegnante-testimone.

Il dono più grande del maestro non è il dono del sapere ma quello di saper «tacere l'amore». Questo dono è il più prezioso perché non vincola l'allievo ad alcuna obbedienza, ma lo lascia sempre libero di andarsene, di separarsi dal maestro.

[...]

Se il maestro non sa tacere il proprio amore, rischia di esigere, volontariamente o meno, che l'allievo segua le sue orme, che diventi ciò che lui si attende⁴⁹.

Le conoscenze ed il sapere dell'insegnante, quindi, non devono essere trasferite sull'allievo in maniera sterile o per plasmare la sua *forma mentis* in modo tale da creare un discepolo che possa soddisfare pensieri e aspettative del maestro, ma devono condurre alla creazione di una coscienza critica con cui poter interfacciarsi con il mondo per conoscere l'altro e poi fare scelte libere e consapevoli.

Tutto ciò l'insegnante può trasmetterlo attraverso uno stile personale ed unico che, secondo Recalcati è «il modo di dare forma a una forza, di rendere il sapere vivo [...], di abitare un'etica della testimonianza che rifiuta qualunque criterio normativo di esemplarità»⁵⁰, è la modalità singolare con la quale un professore si rapporta con ciò che sa per poi trasferirlo alla classe:

Altra cosa, mi sembra che avessero uno stile. Erano artisti nella trasmissione della loro materia. Le loro lezioni erano atti di comunicazione, certo, ma di un sapere talmente

⁴⁹ *Ivi*, p. 55.

⁵⁰ *Ivi*, p. 104.

padroneggiato che passava quasi per creazione spontanea. La loro disinvoltura faceva di ogni ora un avvenimento che potevamo ricordare in quanto tale⁵¹.

Anche Roberto Contu, insegnante di lettere nella scuola secondaria superiore, afferma che l'insegnante deve avere uno stile esclusivo, stile sostenuto da quattro virtù che fanno compiere all'insegnante quei passi importanti verso gli studenti per suscitare in loro il desiderio di vivere in prima persona, da protagonisti attivi, le ore di lezione:

- 1) Essere *giusto* ovvero stare con dignità nel proprio lavoro, rispettare i luoghi e le risorse materiali che l'ambiente scolastico offre, arrivare puntuali a lezione, rispettare i tempi della didattica, preparare con cura le lezioni «con la voglia di contagiare i ragazzi della passione che ci lega a quanto insegnato»⁵²;
- 2) Essere *forte* «sapendo stare da donne e uomini nelle difficoltà che l'avventura educativa propone»⁵³ in quanto, come in ogni rapporto umano, ci possono essere momenti di deserto e scoraggiamento i quali, però, sono passaggi necessari per accrescere la speranza e per far conoscere agli allievi le possibilità della vita;
- 3) Essere *equilibrato*, senza lasciarsi soccombere dagli umori che ogni giorno cambiano che significa «essere maturi relazionalmente ancora prima che intellettualmente [...], vigili sulle proprie passioni»⁵⁴;
- 4) Essere *prudente*, collegato all'atto della valutazione, significa prendere coscienza che errare è umano e che si ha una grande responsabilità verso i discenti e per questo si è tenuti a «curare come un tesoro il proprio discernimento, quando si scherma da ogni rumore di fondo una decisione importante, quando la scelta fa i conti con la complessità»⁵⁵.

⁵¹ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2010, p. 212.

⁵² R. Contu, *Insegnanti (il più e il meglio)*, Aguaplano Libri, Perugia, 2019, p. 40.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ivi*, p. 41.

⁵⁵ *Ivi*, p. 42.

Tale decalogo, autentico ed umano, cura e sostiene l'essere insegnante-testimone, vale a dire seguire il modo di essere tale facendolo per sé per farlo per l'altro⁵⁶, prendendosi cura della donna e dell'uomo che si è per poi essere generosi e preziosi verso gli studenti in quanto, prima di essere insegnanti, si è esseri umani.

È fondamentale, quindi, non essere autocentrati o individualisti per non trasformare la scuola in un luogo dove affermare le proprie conoscenze o il proprio ego, dove voler riempirsi dell'approvazione e del riconoscimento dei ragazzi e dei colleghi. Allo stesso tempo immolarsi per la causa dell'insegnamento, riconoscersi come il salvatore degli studenti irrecuperabili, i cosiddetti "casi umani", o come la guida di quelli molto bravi, i "piccoli geni", vivere cioè l'essere insegnante come una missione oblativa, tralasciando le proprie passioni ed i propri affetti, è estremamente pericoloso poiché prosciuga l'interiorità del docente che si annulla nel suo ruolo, danneggiando la classe⁵⁷.

Presupposte queste caratteristiche che formano il quadro dove è rappresentato l'insegnante come donna e uomo, l'insegnante di ogni disciplina, lo sguardo si sposta verso un particolare, verso l'insegnante di lettere.

La crisi che questa figura vive è sostenuta dalle varie misure governative che si sono succedute e che hanno scoraggiato la funzione dell'insegnante come mediatore culturale e intellettuale, capace di stabilire un collegamento fra valori diversi e diverse visioni del mondo, fra l'orizzonte del passato e del presente, e di aiutare a individuare il senso profondo della realtà.

Il professore di italiano, insomma, sembra che debba scindere sé stesso in due differenti entità, per di più contrastanti: il tecnocrate, l'esperto specializzato di filologia e retorica, e l'intrattenitore, il tuttologo che dispensa pillole di cultura, sapendo tutto e niente, diventando un'immagine della società contemporanea. Entrambe queste raffigurazioni non rendono giustizia al reale compito di un insegnante di letteratura italiana: egli non può e non deve fornire agli studenti solo competenze neutre e fattuali, ma soprattutto deve trasmettere categorie e valori culturali, ipotesi interpretative e reti di concetti che possano

⁵⁶ Cfr. *Ivi*, pp. 15-16.

⁵⁷ Per una trattazione più completa si rimanda a *Ivi*, *Quattro modi per essere insegnante*, pp. 11-17.

aprire il vuoto di ogni discente. Inoltre, egli è un intellettuale⁵⁸ e, quindi, non è un tecnico e non è un tuttologo.

Miti del moderno (il professore tecnico-scienziato) e del postmoderno (il professore intrattenitore) si sono intrecciati, con la conseguenza di tralasciare la funzione intellettuale del professore mediatore di interpretazioni e di trascurare il campo della responsabilità – storica e morale – che si associa al momento ermeneutico e al libero conflitto delle diverse posizioni⁵⁹.

L'insegnante di letteratura italiana di oggi non può dimenticarsi di essere un intellettuale mediatore di cultura e un formatore di pensieri e coscienze critiche, tendendo ad un'ambizione molto alta ovvero quella di fornire gli strumenti necessari per aiutare gli studenti ad essere, nel futuro, intellettuali.

⁵⁸ Cfr. Ivi, *L'insegnante è un intellettuale?*, pp. 31-35.

⁵⁹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 84.

2. Didattica della letteratura

2.1 La letteratura è in crisi

Come le immagini della scuola e dell'insegnante di italiano appaiono sminuite così, nello specifico, determinate materie si trovano oggi a essere più soggette di altre ad un processo di annientamento a causa delle logiche di rendimento immediato e fattuale, promulgate dalla società contemporanea.

Il riferimento è alle materie letterarie, ma, allargando l'inquadratura, si inserisce l'intero settore umanistico, il cui antico prestigio è diminuito nel corso del tempo. Un esempio emblematico riguarda il caso del latino, la cui conoscenza è passata dall'essere caratteristica preponderante di classi sociali elitarie (ecclesiastici, giuristi), all'essere trattato come "lingua morta", visione tipica di questi tempi che vedono tale disciplina non utile ai fini della produttività e del lavoro.

Allo stesso modo, la letteratura è in crisi, soprattutto per alcuni suoi caratteri che allontanano l'interesse degli studenti. Tra questi, è rilevante quello che riguarda la lingua dei testi letterari sentita estremamente lontana da quella parlata dai discenti.

La questione linguistica, dunque, insieme a quella dell'identità nazionale, sono in stretto rapporto con la letteratura in quanto il suo insegnamento ha da sempre voluto raccontare una grande narrazione fondata su questi nessi⁶⁰. Infatti, è noto come il processo di fondazione della lingua italiana passi attraverso una serie di autori che hanno segnato con le loro opere ed il loro pensiero tale procedimento: le Tre Corone nel Trecento, Pietro Bembo con le *Prose della volgar lingua* all'inizio del sedicesimo secolo e, inoltre, le varie redazioni dei *Promessi sposi* di Alessandro Manzoni nella prima metà dell'Ottocento⁶¹. Si può affermare, allora, che in Italia è stata proprio la letteratura a garantire un sogno di identità ed unità nazionale, sogno che si è disgregato e dissolto, soprattutto negli ultimi trenta anni, in maniera sempre più rapida: da un punto di vista culturale, come abbiamo già sottolineato nel precedente capitolo, la cultura umanistica ha perso il suo posto nella formazione dei ceti dirigenti e nel mondo scolastico in cui i giovani avvertono il testo

⁶⁰ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, relazione tenuta al Congresso dell'ADI-SD nel novembre 2007, <https://www.allegoriaonline.it/178-insegnare-la-letteratura-oggi>

⁶¹ Cfr. R. Cella, *Storia dell'italiano*, Il Mulino, Bologna, 2015.

letterario totalmente estraneo, un oggetto desueto, complice la marginalità che la scuola sta assumendo a causa della maggiore visibilità del mondo delle comunicazioni e delle informazioni.

Questo scenario globalizzato impone nuove sfide alla didattica della letteratura italiana in cui si fa sempre più fatica a trovare, nel significato delle produzioni letterarie, per quale tipo di noi, per quale identità ci si mette in ricerca poiché tale identità si fa sempre più indistinta, più liquida e internazionale.

L'insegnante di letteratura nelle scuole medie superiori si trova come stritolato in una morsa che rischia di distruggerne l'identità: da un lato deve ancora insegnare una letteratura prevalentemente nazionale [...], e dall'altro ha davanti a sé ragazzi dotati di un immaginario globalizzato, formati su cartoni giapponesi [...], su autori come Rowling, Tolkien e Lewis tradotti in quasi tutte le lingue del pianeta⁶².

Collegato a ciò, non si può tralasciare il fatto che, nella scuola italiana sono sempre più frequenti casi in cui all'interno delle classi si registra un alto numero di madrelingua in lingue diverse: le conoscenze e lo studio della letteratura italiana, allora, non garantiscono l'identificazione culturale poiché possono presentare sia elementi di appartenenza sia di distinzione. È evidente come, per i discenti che non hanno l'italiano come lingua madre, l'incontro con il testo che avviene nell'ora di lezione assume sfumature, connotati e difficoltà diversi. Luperini afferma che «la storia letteraria [...] dovrebbe collocare lo specifico letterario all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume, della cultura»⁶³, e allora diventa di fondamentale importanza tenere conto delle soggettività di ogni studente, trattando le diversità come un'opportunità per cogliere la complessità della disciplina letteratura in quanto tale e per aprirsi ancora di più all'incontro con l'Altro.

Sicuramente, è il modello ermeneutico a porre al centro sia il momento interpretativo sia la soggettività del discente, ma in Italia si possono trovare differenti approcci critici impiegati nella didattica della letteratura italiana. Questi sono tre e vertono intorno a tre

⁶² Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, relazione tenuta al Congresso dell'ADI-SD nel novembre 2007, p. 260 <https://www.allegoriaonline.it/178-insegnare-la-letteratura-oggi>

⁶³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 15.

modelli principali, ciascuno avente come soggetto privilegiato un elemento dello schema che forma l'asse jakobsiano della comunicazione: l'emittente (*intentio auctoris*), il messaggio (*intentio operis*) e, in ultimo, il destinatario (*intentio lectoris*)⁶⁴.

Si avranno, quindi, critiche letterarie diverse ossia una che si basa sulla centralità dell'autore e che procede dallo studio della persona biografica e storica, non tralasciando la personalità artistica, seguendo quindi un approccio biografistico, una che si interroga sull'opera in sé, secondo un approccio formalista o strutturalista, valutata nella sua autonomia e nell'unitarietà della sua struttura formale ed, infine, una che sceglie come punto di partenza i destinatari, il pubblico che fruisce di una determinata opera.

Nella pratica dell'insegnamento della letteratura, il docente può scegliere autonomamente quale di questi approcci privilegiare.

Per la trattazione di questa tesi, è importante porre l'attenzione al modello ermeneutico, dove il lettore e l'interpretazione sono punti cardini, ma prima è necessario dedicare dello spazio anche agli altri due modelli che possono essere utili al fine di comprendere meglio la diversità che contraddistingue l'approccio ermeneutico.

2.2 Il modello storicistico tradizionale e il modello formalista-strutturalista

La rilevanza dell'emittente e del messaggio, ovvero l'*intentio auctoris*, pone al centro proprio la presenza dell'autore dietro alla produzione del testo. Questo è il nucleo su cui si fonda il modello storicistico tradizionale, sviluppatosi dall'età romantica fino agli anni Sessanta del Novecento. Al di fuori del territorio italiano si possono ricordare, come nomi di riferimento, Sainte-Beuve e Freud mentre in Italia Benedetto Croce e Francesco De Sanctis hanno contribuito in maniera esponenziale a diffondere tale modello. Infatti, la *Storia della letteratura italiana* del 1870-71 rappresenta appieno questo approccio, ponendo al centro la biografia e la presenza autoriale.

L'impianto storicistico propone lo studio dei singoli autori e delle loro opere secondo una prospettiva cronologica e diacronica e ciò porta a collocare i nomi degli autori in un

⁶⁴ Cfr. AA.VV., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Carocci, Roma, 2020, p. 15.

canone rigido – Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Machiavelli, Parini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Pascoli, D'Annunzio – che fossilizza la conoscenza enciclopedica, impedendo un'apertura innovativa e critica.

Ponendo l'attenzione solo sulla figura autoriale, il rischio più elevato dell'approccio storicistico tradizionale è il totale oscuramento del dato oggettivo da cui si parte, ovvero il testo. Gli studenti, quindi, vengono riempiti di nozioni, fatti e date da ricordare a memoria in modo uniforme e passivo, e che poi dovranno saper riportare in sede di interrogazione.

Tale modello è stato il punto di riferimento principale per la didattica della letteratura italiana fino alla fine degli anni Settanta, producendo molti manuali, tra cui *L'attività letteraria in Italia* di Giuseppe Petronio e il *Disegno storico della letteratura italiana* di Natalino Sapegno.

Tuttavia, prima della fine degli anni Settanta, le novità portate dal Formalismo e dallo Strutturalismo, generano un nuovo modello in cui il nucleo si trova nel messaggio che un testo trasmette.

Gli orientamenti di stampo strutturalista, sulla scia del Corso di linguistica generale di Saussure, e quelle di matrice formalista sull'eco del Circolo linguistico di Praga hanno apportato modifiche significative alle modalità di relazionarsi ad un testo⁶⁵.

Infatti, per il modello storicistico tradizionale comprendere un testo significa collocarlo in un determinato contesto storico in cui la biografia e la figura dell'autore vanno tenute in considerazione mentre, tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta, la diffusione del nuovo approccio porta a privilegiare il messaggio fino ad isolarlo dagli altri elementi della comunicazione.

Da una parte, il messaggio è concepito come un ente indipendente, dotato di un significato proprio per cui non necessita di una contestualizzazione per esprimere il proprio contenuto. Dall'altra, lo Strutturalismo spinge verso un'atomizzazione del messaggio nelle sue unità minime, ai fini di quella che viene vista come una comprensione oggettiva del significato che il messaggio trasmette.

Se il modello storicistico tradizionale fornisce una serie di informazioni enciclopediche che gli studenti dovranno essere in grado di ripetere passivamente, quello strutturalista-

⁶⁵ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 71.

formalista, invece, fornisce una serie di competenze per la separazione e l'analisi dei singoli elementi che compongono il messaggio decifrandolo grazie ad una serie di strumenti forniti anche dalla manualistica come i compendi di figure retoriche, ancora oggi presenti nei manuali scolastici.

Anche il sapere trasmesso da tale modello, allora, ha caratteri di chiusura dovuti al troppo tecnicismo che porta all'isolamento del messaggio. Gli insegnanti che seguono questo approccio corrono il rischio di diventare detentori di un sapere chiuso, che li renderebbe dei «logotecnocrati»⁶⁶, tecnici della letteratura.

Il modello formalista-strutturalista inizia ad essere un riferimento per la didattica della letteratura italiana a partire dalla fine degli anni Ottanta e, nello stesso periodo, la critica tematica si trovava già nella fase post-strutturalista. Tra i principali manuali pubblicati in Italia tra gli anni Ottanta e Novanta sul solco di questo approccio si segnala *Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento* di Cesare Segre e Clelia Martignoni⁶⁷.

2.3 La classe come comunità ermeneutica

Come riportato precedentemente, a partire dagli anni '70 in Italia è andato diffondendosi tra gli insegnamenti un modello di didattica tecnicista, sulla scia dello strutturalismo e del formalismo, basata sull'analisi minuta e precisa del testo, su schemi e divisioni in sequenze. Il *close reading* sembrava il massimo della modernità e dell'aggiornamento, mentre nel frattempo quelle stesse università nordamericane che pure lo avevano promosso e sperimentato subito dopo la fine della Seconda guerra mondiale ormai passavano a nuove modalità. L'Italia rischia insomma di essere il fanalino di coda, un passo indietro agli altri. Quando nei paesi più avanzati dell'Occidente si era già voltata pagina e si guardava all'ermeneutica, qui iniziava allora a diffondersi quella che per noi era una novità. Adesso, con un ritardo di quasi cinquant'anni, comincia finalmente a entrare in crisi anche in Italia il modello strutturalista dell'analisi del testo. Alla base di tale modello sta l'idea di un insegnante-tecnico che ha il compito di distribuire e impartire

⁶⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 91.

⁶⁷ Cfr. *Ivi*, pp. 181-187.

agli studenti una serie di competenze e di dati assolutamente oggettivi e neutrali. Il professore di italiano non doveva assolutamente sbilanciarsi a dare una propria opinione e interpretazione, ma doveva limitarsi alla realtà oggettiva del testo, altrimenti l'insegnamento diventava un'operazione ideologica, e dunque pericolosa. Tuttavia, in questo modo il valore del testo e il significato che esso può avere per la classe venivano messi totalmente in secondo piano. L'effetto è quello di far diventare la letteratura italiana una disciplina calata dall'alto, arida e fredda, quando invece essa dovrebbe essere stimolante e motivata. Un insegnamento tecnico-scientifico finisce per allontanare gli alunni dalla lettura e dalla letteratura.

«Se l'insegnante deve rimotivare le ragioni per cui va letto un testo – come oggi è sempre più costretto a fare -, non può che entrare nel campo dei valori e dei significati»⁶⁸. Non è più pensabile ad oggi, dunque, di porre al centro dell'insegnamento il testo in quanto tale, sminuzzato e analizzato in ogni dettaglio formale ma senza alcun accenno al significato che può avere per il lettore odierno. «In poco più di un secolo l'attenzione critica ha compiuto un arco di centottanta gradi: dalla centralità dell'autore [...] alla centralità del testo dei formalisti russi e degli strutturalisti sino alla centralità del lettore»⁶⁹. Il fulcro dell'attenzione è andato spostandosi, a causa dei cambiamenti sociali che sono avvenuti. Tanto il modello centralità del testo implicava un atteggiamento più passivo e descrittivo da parte dell'interprete, tanto la centralità della lettura pone invece al centro il momento dell'interpretazione da parte degli studenti. Questi danno un contributo vitale nella logica della dialettica della comunità-classe, e in tal modo divengono protagonisti dell'insegnamento⁷⁰. Ponendo al centro del processo di apprendimento il discente, significa aiutarlo a renderlo artefice della propria coscienza, aiutarlo a diventare responsabile e attivo in quanto capace di porsi domande e trovare risposte non preconfezionate: tale prospettiva trova una sua espressione nel momento dell'interpretazione.

La lettura di un brano in effetti non ha di certo come fine l'analisi e la descrizione dello stesso: questi ultimi non sono che gli strumenti necessari per interpretarlo e “nutrirci” di esso. L'insegnante di letteratura italiana oggi non può fare a meno di interrogare sé stesso sul senso che può avere il testo, e di trasmettere ai suoi studenti il desiderio di fare lo

⁶⁸ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, pp. 92-93.

⁶⁹ *Ivi*, p. 92.

⁷⁰ Cfr. *Ivi*, p. 81.

stesso, di ricercare dietro alla lettura un valore per la vita: compito arduo e delicato, ma di inestimabile valore. Passato e presente devono essere problematizzati e messi a confronto, stimolando le capacità di ogni membro della classe stessa, al fine di convincere gli alunni che la tradizione culturale e letteraria è ancora oggi attuale.

Il moderno orientamento della didattica della letteratura italiana pone dunque al centro lo studente-lettore in dialogo con il testo e con gli altri lettori, presenti e passati, di quello stesso testo. E tale impostazione presuppone una civiltà del dialogo, fondata sul conflitto delle interpretazioni. Afferma Laura Gatti nel suo contributo *Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte tra testo e mondo”*:

La necessità di far interagire la letteratura con il mondo sposta il discente al centro dell'organizzazione dei contenuti disciplinari da un lato e dei percorsi di apprendimento dall'altro. Lo studente diviene lettore-protagonista di un processo didattico che coniuga i saperi disciplinari con l'idea che il significato del testo si genera nel corso del processo di lettura⁷¹.

Lo studio della letteratura è per sua natura inter-dialogico: lo studente legge un brano o una poesia e cerca di attribuire un significato a quel testo, confrontandosi poi con le interpretazioni date da altri allo stesso testo. Quando una classe opera e discute sul senso e sul valore di un testo, essa diventa comunità ermeneutica.

Il testo, essendo per propria natura polisemico, presenta un ventaglio amplissimo di significati e interpretazioni, diverse in ogni momento della sua storia. «La verità che emerge dalla letteratura è perciò problematica e processuale: essa non è definita una volta per tutte e si va facendo e strutturando nelle forme collettive del dialogo aperto fra i suoi interpreti»⁷². L'eredità del secolo XXI che si è appena concluso è un'idea di verità e di sapere non certe e date, ma in continuo cambiamento e rinnovamento, frutto di un processo inter-dialogico continuo. Lo studente è chiamato a leggere e interpretare il

⁷¹ L. Gatti, *Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte fra testo e mondo”*, in *Per una letteratura delle competenze – I Quaderni della Ricerca*, a cura di Natascia Tonelli, Torino, Loescher Editore, 2013, p. 136.

⁷² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 86.

brano, e a mettere a confronto la propria interpretazione con quelle dei compagni. Egli, per fare ciò, può trovare un valido aiuto servendosi dello strumento letterario del commento come forma di mediazione tra il messaggio e il ricevente, nell'ottica di attualizzare il testo per avvicinarlo a sé e per avere un iniziale approccio ai messaggi più salienti che il testo possiede, arrivando, poi, al momento interpretativo⁷³.

Da tale confronto, allora, emergeranno similitudini e differenze, punti di vista diversi: il ragazzo realizzerà la parzialità della propria interpretazione, e allo stesso tempo scoprirà che dal dibattito possono scaturire nuove idee e opinioni. Lo studente si abituerà così ad attribuire un significato a un testo polisemico come quello letterario e a «partecipare al conflitto delle interpretazioni e a vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo e, nello stesso tempo, a rispettare il punto di vista altrui»⁷⁴.

La classe-comunità ermeneutica è luogo di dialogo, dibattito, scambio, discussione.

Il ragazzo legge un testo di letteratura e prova a dare una propria interpretazione. Lo studente dovrà sostenere con opportuni argomenti la propria tesi, ma allo stesso tempo rispettare le opinioni altrui. Tutta la classe potrà partecipare e mettersi in discussione in modo tale che ognuno possa dare il proprio contributo per arricchire le idee di ogni allievo, tramite la conoscenza di punti di vista diversi.

L'insegnante, che guida il confronto e la discussione, all'interno della comunità assume i ruoli variabili di facilitatore, moderatore, provocatore, modulatore, monitor e supporto⁷⁵. Nella classe come comunità ermeneutica il professore rappresenta «il momento di autorità e di mediazione»⁷⁶: suo compito è raccogliere e valorizzare il contributo di ogni studente, mostrando di volta in volta il significato, il valore e l'attualità che può avere il testo, rapportandosi con esso non come mero oggetto di studio bensì come un organismo pulsante, che varia, infinitamente fecondo e cangiante, con il quale occorre ristabilire continuamente un rapporto vivo.

⁷³ Cfr. *Ivi*, pp. 115-123.

⁷⁴ *Ivi*, p. 106.

⁷⁵ Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nella discussione in classe*, Liguori, Napoli, 2006.

⁷⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 94.

La critica americana che ha elaborato il concetto di comunità ermeneutica lo ha declinato in senso prevalentemente nichilista. Se ogni testo è passibile di interpretazione, anzi, di diverse interpretazioni, il rischio è quello che l'identità stessa del testo venga messa in discussione. In realtà, quando si esprime una propria interpretazione bisogna rispettare non soltanto gli altri dialoganti, ma anche il testo stesso. Il rispetto della sua semantica storica garantisce la comprensione reciproca tra le varie comunità interpretanti⁷⁷. Il nichilismo che insidia l'ermeneutica priva di qualsiasi oggettività il testo, e così facendo distrugge alla base ogni possibilità di dialogo su quel testo. L'annientamento di ogni possibilità di dibattito comunitario è «una sorta di apologia indiretta del trionfo attuale della legge di mercato, delle spinte anarchico distruttive e della volontà di potenza di singoli o di gruppi che essa porta con sé»⁷⁸.

Bisogna fare attenzione, però, a non scivolare in assolutismi inutili: se è vero che un testo non ha un'interpretazione univoca e determinata, è pur sempre vero che non tutte le interpretazioni sono accettabili. Le interpretazioni possibili non sono illimitate, in quanto devono rispettare la semantica storica del testo, che è e resta ben definita. Non si può, quindi, esprimere un proprio punto di vista sul testo in modo arbitrario e impressionistico: è importante, ad esempio, tenere conto del pensiero dell'autore che ha scritto l'opera, del contesto in cui è stata scritta, del pubblico a cui è destinata. Di queste e di molte altre considerazioni si deve tenere conto in sede di interpretazione. Una interpretazione arbitraria che ignora il contenuto di fatto del testo va respinta in nome di una morale che vale in qualsiasi rapporto umano, all'interno di qualsiasi comunità. Un'opera non può essere slegata dai suoi significati letterari e storici, pena l'impossibilità di entrare sul serio in dialogo con la stessa e con quanti vorranno interpretarla. «In questo caso è l'opera, nella sua identità testuale, il medium sociale ineliminabile»⁷⁹.

Non bisogna dimenticare, quindi, che per dibattere di qualcosa è importante possedere una minima conoscenza dell'oggetto in discussione. Anzi, tra i compiti del professore di italiano c'è proprio quello di insegnare ai suoi studenti che gli argomenti della propria tesi devono essere fondati saldamente sulla conoscenza del testo su cui si sta dibattendo.

⁷⁷ Cfr. *Ivi*, p. 96.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ibidem*.

Come la democrazia deve essere composta da cittadini competenti, che conoscono ciò di cui discutono e su cui decidono, così la comunità ermeneutica della classe non può dimenticare la testualità da cui muove e le competenze che essa esige. Non esiste solo il rispetto degli altri partecipanti alla comunità ermeneutica; esiste anche il rispetto per il testo e per i suoi interpreti passati. In altre parole, non si può separare l'interpretazione dalla comprensione letterale [...] ⁸⁰

La premessa al dialogo che lo studente instaura con i compagni in merito all'interpretazione del testo è la conoscenza e la competenza dello stesso. La fase di dibattito e discussione deve dunque di necessità essere preceduta e preparata da una fase in cui i ragazzi sono guidati dall'insegnante alla piena comprensione del testo.

In un primo momento, quello dell'approccio testuale, sarà dunque il testo, con la sua storia e la sua superficie linguistica e stilistica al centro della comunità-classe; nella seconda fase ermeneutica diventerà invece centrale la classe stessa, che interrogherà il testo alla ricerca di valori e significati. Il primo momento di comprensione sarà giocoforza più passivo e condotto dall'insegnante, ma nel secondo il pubblico in formazione diverrà parte attiva e creativa ⁸¹.

Mai come nella società attuale le giovani generazioni necessitano di un ambiente scolastico e di professori che li educino a un dialogo civile, basato sul rispetto dell'altro. Nei tanti talk-show e nelle tante oratorie pubbliche che vengono trasmesse quotidianamente in televisione è evidente la prevalenza di un modello di "dibattito" basato più su posture spettacolari e performative che sulla forza degli argomenti, rivolto nella maggior parte dei casi a un annientamento della posizione del proprio interlocutore piuttosto che al reciproco confronto e arricchimento. La scuola ha il dovere di insegnare agli studenti a formarsi una propria opinione, a ragionare con la propria testa e ad avere un po' di senso critico. Se nessuno li abitua, si corre il grave rischio che i ragazzi di oggi si facciano sempre abbindolare da ciò che sentono e vedono sugli schermi televisivi.

⁸⁰ *Ivi*, p. 107.

⁸¹ Sul rapporto attivo e creativo che gli studenti possono costruire con le parole della letteratura si rimanda a R. Contu, *Insegnanti (il più e il meglio)*, Aguaplano Libri, Perugia, 2019, pp. 117-118.

Oggi la cultura del dibattito non gode di grande salute cosicché i nostri studenti appaiono modestamente attrezzati a conversare e discutere in modo adeguato di argomenti che dividono l'opinione pubblica o dividono anche il loro mondo più ristretto della famiglia, del gruppo, della classe, della scuola. [...] Se i nostri ragazzi si mettono da soli sulle tracce del "pensiero", c'è da sperare che difficilmente tornino indietro a farsi dire da altri come ragionare o come scegliere senza aver prima sottoposto i temi controversi al vaglio del loro ragionamento personale⁸².

A questo punto è chiara la conclusione a cui giunge Luperini: «La classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni»⁸³.

Il testo letterario, con la sua pluralità di significati, può insegnare a ogni alunno che la verità non è mai univoca, ma è frutto di un processo storico e dialogico in cui ognuno può dare il proprio contributo: le interpretazioni possono essere infinite. Nella classe-comunità ermeneutica gli studenti si esercitano a interpretare il testo e a discuterne, e così facendo si allenano alla cittadinanza attiva. In classe essi si abituanano a dibattere, a sostenere le proprie opinioni e a confrontarsi con quelle degli altri: una vera e propria fucina di competenze di democrazia. La scuola, e le ore di italiano in particolare, hanno l'inestimabile compito di educare i cittadini di domani. L'insegnamento della letteratura, al giorno d'oggi, può rappresentare un'opportunità da non sottovalutare per difendere il pensiero critico e ragionato, nonché per incoraggiare l'autonomia di giudizio e la responsabilità civile⁸⁴.

Tale pensiero affonda le sue radici lontano, alle origini della nostra cultura occidentale: già Quintiliano nel I secolo d.C. sottolineava l'importanza della lettura e dello studio per crescere i ragazzi che sarebbero divenuti di lì a poco *cives* romani. La sua *Institutio Oratoria* è una trattazione sull'educazione e sugli insegnamenti che devono essere impartiti dal maestro ai ragazzi, per far di loro non tanto degli esperti in letteratura e

⁸² S. Di Bucci Felcetti, *Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario*, in *Per una letteratura delle competenze – I Quaderni della Ricerca*, a cura di Natascia Tonelli, Loescher Editore, Torino, 2013, pp. 128-129.

⁸³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 93.

⁸⁴ Cfr. L. Gatti, *Competenze disciplinari e bisogni formativi: "un ponte fra testo e mondo"*, in *Per una letteratura delle competenze – I Quaderni della Ricerca*, a cura di Natascia Tonelli, Torino, Loescher Editore, 2013, p. 136.

retorica, ma, piuttosto, degli oratori e cittadini attivi e capaci: «il vero uomo di Stato, fatto a posta per amministrare le cose pubbliche e le private, che sia in grado di governare con saggezza le città, di dar loro per fondamento savie leggi e di correggerne gli errori con l'esercizio oculato della giustizia, non può certo essere altri che l'oratore»⁸⁵. Questa certezza dell'importanza delle lettere nella formazione dello spirito civile dei ragazzi è stata, invece, messa sempre più in discussione nel corso dell'ultimo secolo, e soprattutto negli ultimi decenni, a causa della crescente fiducia nelle capacità logico-dimostrative che vengono stimulate dalle materie scientifiche. Tuttavia, non bisogna dimenticare che il senso critico senz'altro incentivato dalle discipline più scientifiche vale poco se non è accompagnato da altre competenze, quali la capacità appunto di relazionarsi con una comunità e di discutere all'interno della stessa, provando anche ad immedesimarsi nei panni di un'altra persona per comprendere meglio la sua storia, la sua identità, le sue aspettative: la ricerca di tale empatia risulta essere fondamentale ed essenziale nell'educazione.

Il mondo contemporaneo è complesso e difficile, con una società dove è arduo discernere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato, e in cui la relazione con l'altro non è sempre impostata secondo le basi di reciproco ascolto e rispetto che per secoli hanno costituito il fondamento della civiltà occidentale.

Puntare sulla interpretazione e sulla attualizzazione del testo, motivare le ragioni per cui lo leggiamo e lo valorizziamo, significa interrogarsi sul mondo, scommettere su un senso possibile, confrontare valori con valori. In un mondo in cui ogni valore appare azzerato in un magma indifferenziato, la scuola ha oggi il dovere terribile di non arrendersi, di tentare e di prefigurare una civiltà come dialogo e come conflitto di interpretazioni libero da dogmatismi e da verità precostituite⁸⁶.

Proprio per questi motivi, dunque, lo studio della letteratura italiana come momento ermeneutico di interpretazione e discussione in una classe aperta al libero dibattito e allo

⁸⁵ Marco Fabio Quintiliano, *L'istituzione oratoria*, a cura di Rino Faranda e Piero Pecchiura, Utet, Torino, 1979, p. 77.

⁸⁶ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, pp. 122-123.

scambio di opinioni è palestra di cittadinanza attiva. In questo tempo così complesso, la letteratura non va accantonata e lasciata impolverare, ma può e deve essere insegnata esaltando la fase ermeneutica in cui la comunità discente si esercita alla problematicità e alla relatività di ogni interpretazione. Insegnare a dare senso ad un testo – e alla vita – significa insegnare ai giovani ad assumersi delle responsabilità anche sociali e ad essere sempre attenti e aperti al dialogo, in una ricerca di senso che è in perpetuo divenire.

2.4 Interdisciplinarietà e letteratura

La categoria dell'interdisciplinarietà o della multidisciplinarietà legata all'ambito didattico ha assunto, negli ultimi anni, una rilevanza importante comparando anche nei documenti ministeriali.

La distinzione terminologica, però, non è molto chiara e ciò è affermato anche da Luperini, il quale rileva un'ambiguità semantica relativamente all'uso che la pedagogia fa del concetto di interdisciplinarietà, creando confusione rispetto al concetto di multidisciplinarietà⁸⁷.

L'interdisciplinarietà, infatti, si lega armoniosamente all'approccio ermeneutico e all'ambito della didattica della letteratura in quanto questi aspetti possiedono la capacità di adattarsi in funzione della centralità assunta dagli studenti, grazie anche ad uno statuto aperto che li fa essere porte d'ingresso per altri mondi. In particolare, l'ampiamiento di orizzonti legato ad una prospettiva interdisciplinare trova una corrispondenza in tale concetto:

L'interdisciplinarietà insomma è 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)⁸⁸.

⁸⁷ Cfr. *Ivi*, pp. 62-63.

⁸⁸ *Ivi*, p. 62.

D'altra parte, la multidisciplinarietà, diversamente dall'interdisciplinarietà, si fonda sempre sull'utilizzo di diverse materie, ma senza arrivare ad una sintesi unitaria tra esse: in altri termini, si può affermare che un approccio multidisciplinare si caratterizza per essere, rispetto a quello interdisciplinare, «meno impegnativo»⁸⁹.

Introdurre all'interno della didattica della letteratura italiana il concetto di interdisciplinarietà permette di ampliare l'orizzonte d'attesa del discente e, in secondo luogo, evitare che gli argomenti principali affrontati possano ricevere una collocazione in acritici compartimenti: si prova a problematizzarli nella loro complessità e, creando reti tra temi e questioni apparentemente lontane, si stimola l'interesse degli studenti, cercando di evitare la noia e la frustrazione.

Inoltre, per evitare che l'interdisciplinarietà cada e si trasformi in tuttologia, è bene ricordare ciò che Luperini esplicita riguardo ai modi per poter applicare un metodo critico utilizzando diverse discipline, momenti che possono essere estremamente formativi:

- 1) per spiegare in modo unitario, e dunque attraverso la loro connessione logico-strutturale, un certo fenomeno storico (per esempio una periodizzazione, o un movimento letterario);
- 2) per illustrare le varie manifestazioni di un tema dell'immaginario;
- 3) per risolvere un problema di interpretazione testuale, e dunque strettamente letterario in quanto storico-filologico, attraverso il ricorso a una disciplina diversa (per esempio, la psicoanalisi)⁹⁰.

Nell'approccio ermeneutico, allora, l'interdisciplinarietà si ritrova ad essere annoverata come strumento in grado di riaffermare la centralità dei momenti della lettura e dell'interpretazione, momenti che possono essere sintetizzati in quattro punti principali ovvero

1. l'uso critico dell'ermeneutica e della pluralità delle interpretazioni;
2. la dialettica fra attualizzazione e storicizzazione;

⁸⁹ *Ibidem.*

⁹⁰ *Ivi*, p. 63.

3. la messa in rilievo di nessi interdisciplinari;

4. la prospettiva interculturale⁹¹.

Sarà l'insegnante di letteratura, infine, a rendere significativo tutto questo e ad unire il momento ermeneutico all'approccio interdisciplinare, approfondendo i contenuti disciplinari specifici utilizzando metodi e conoscenze appartenenti ad altre materie, senza perseguire il fine di voler insegnare qualcosa appartenente a discipline diverse bensì facendo memoria che lo scopo principale è quello di insegnare in modo migliore la letteratura, facendo emergere ancora più intensamente la ricchezza insita in tale disciplina, trasmettendola alla classe-comunità ermeneutica.

⁹¹ E. Zinato, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in «Allegoria», a. XIII, n. 37, 2001, p. 63.

3. Critica tematica e insegnamento della letteratura

Al centro della critica tematica risiede il concetto di tema, nucleo attorno a cui ruota questo terzo ed ultimo capitolo.

Prima di porre l'attenzione attorno a tale concetto, è giusto precisare che in questa sede non intendo ripercorrere la storia della critica tematica da un punto di vista cronologico bensì credo sia importante mettere in evidenza gli aspetti più rilevanti e le potenzialità di tale pratica, connettendoli alla disciplina della letteratura italiana e alla indispensabile concretezza richiesta dal momento dell'insegnamento.

Nelle prossime pagine, si pone al centro la nozione di tema problematizzandola, sottolineando come la figura ed il lavoro di Remo Ceserani abbiano contribuito a dare spazio ed importanza alla critica tematica nel panorama letterario e scolastico italiano; infine, coniugando tale disciplina con la didattica della letteratura italiana si vuole evidenziare come questa unione possa essere stimolante ed originale per l'insegnamento e per la classe.

3.1 Il tema: un complesso mezzo di conoscenza per la critica tematica

La critica tematica, come ogni disciplina, possiede una sua teoria e delle caratteristiche che definiscono i metodi per la ricerca tematica.

Nella teoria letteraria, tra il 1930-60, hanno dominato il formalismo e lo strutturalismo, ponendo, quindi, in secondo piano la ricerca per temi, definita da Roman Jakobson, in termini dispregiativi, "critica del cavallo", sottolineando le lunghe raccolte di dati e materiali per il lavoro letterario, spesso noiose e poco proficue.

Nel 1993, invece, con l'uscita di un'importante raccolta di saggi teorici dal titolo *The Return of Thematic Criticism*, del critico tedesco-americano Werner Sollors, hanno riacquisito peso ed importanza gli oggetti ed i motivi di studio di tale disciplina, suscitando l'interesse di molti studiosi e critici.

Anche in Italia si è assistito a questa rinnovata attenzione verso tale ambito, dimostrata dai molti lavori condotti, ad esempio, da Piero Boitani sulle figure-miti ovvero tipi che implicano macrostrutture tematiche come Ulisse o Don Giovanni, Mario Domenichelli sulla figura del cavaliere e del gentiluomo nella cultura europea, Francesco Orlando sugli oggetti desueti e Remo Ceserani sul treno e l'immaginario ferroviario⁹².

È importante ricordare, inoltre, l'iniziativa della scuola estiva di letterature comparate Synapsis che, negli anni, ha prodotto una serie di «Quaderni» su vari temi: dall'incontro, i vecchi e giovani, le passioni ai cinque sensi⁹³.

Il rilancio degli studi tematici, in Italia, si è accompagnato con un deciso rinnovamento dell'interesse comparatistico e di una prospettiva europeista su cui influisce il processo di unificazione politica e culturale del continente.

Ancora oggi il dibattito sulla critica tematica non si è placato, ma continua a suscitare interesse per gli studiosi. Infatti, ci sono ancora varie questioni aperte – poche proposte metodologiche concrete, difficoltà teoriche irrisolte, come la definizione di tema, e una confusione terminologica notevole.

La critica tematica ha, da sempre, incontrato varie difficoltà nel definire, dal punto di vista teorico, il proprio oggetto di indagine. È complesso dare una definizione di tema, anche se il concetto in sé risulta essere intuitivo.

Tali problematicità pertengono alla questione dei rapporti che le costanti di senso – i temi – creano con le varianti che si trovano in ogni tipo di testo e con i referenti della realtà extra-letteraria, con cui il rapporto è naturalmente disomogeneo.

I temi sono il luogo di intersezione del testo con il referente extra-testuale, ovvero quei delicati meccanismi che filtrano il rapporto fra letteratura e realtà. [...] I progressi degli studi linguistici nel secolo appena trascorso hanno reso evidente quel problema che alle indagini

⁹² Cfr. P. Boitani, *L'ombra di Ulisse. Figure di un mito*, Il Mulino, Bologna, 1992; M. Domenichelli, *Cavaliere e gentiluomini. Saggio sulla cultura aristocratica in Europa (1513-1915)*, Bulzoni, Roma, 2002; F. Orlando, *Gli oggetti desueti nelle immagini della letteratura. Rovine, reliquie, rarità, robaccia, luoghi inabitati e tesori nascosti*, Einaudi, Torino, 1993; R. Ceserani, *Treni di carta. L'immaginario in ferrovia: l'irruzione del treno nella letteratura moderna*, Marietti, Genova, 1993.

⁹³ Cfr. R. Ceserani, *Il punto sulla critica tematica*, in «Allegoria», pp. 26-27, <https://www.allegoriaonline.it/188-il-punto-sulla-critica-tematica>

tematiche di scuola positivista fra Otto e Novecento, dedicate alla ricerca delle fonti, [...] restava sostanzialmente estraneo [...]: la codificazione formale del tema⁹⁴.

I temi sono strumenti, quindi, indispensabili dal punto di vista operativo e pratico, ma, allo stesso tempo, difficili da delimitare: questo sottolinea ancora di più l'unione antitetica fra la teoria degli approcci di tipo tematico e la loro diffusa pratica concreta.

Nonostante queste difficoltà, negli ultimi due decenni del Novecento il tema ha conosciuto una grande fortuna soprattutto grazie ai contributi degli studi storiografici condotti in Francia sulla cultura materiale, iniziati dalla scuola delle "Annales", e in Nord America dove la disciplina letteraria si lega a quella storica e antropologica, unione praticata dai Cultural Studies, dai Gender Studies, dal New Historicism e dai Postcolonial Studies⁹⁵.

Il tema, quindi, presenta diverse accezioni e viene impiegato criticamente in vari modi: è importante passarli sinteticamente in rassegna per avere un quadro completo della complessità insita in tale concetto.

È fondamentale partire da un'antica distinzione, quella tra tema e motivo, il *topos*.

Un *topos* è una delle piccole unità in cui si può articolare un tema, rappresentato, invece, come un astratto organismo simbolico: un motivo ricorrente all'interno di un'opera, talvolta un vero e proprio *Leitmotiv*, che mostra una delle molteplici facce del tema.

I *topoi* o motivi si collocano e traggono significato all'interno di una tematica dal più ampio valore antropologico e simbolico. «Proprio della tematica è di non staccarsi mai nettamente dalla vita vissuta»⁹⁶ e, per chiarire con alcuni esempi, è bene ricordare come nei *Malavoglia* ricorra il *topos* della soglia, che è rappresentazione manifesta del tema più vasto dell'esilio e dell'espatrio⁹⁷ e nell'*Orlando furioso* si ripresenti ciclicamente il motivo del labirinto, emblema di una condizione esistenziale di smarrimento.

⁹⁴ AA. VV., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Carocci, Roma, 2020, p. 262.

⁹⁵ Cfr. R. Luperini, *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata, 2013, pp. 109-116.

⁹⁶ C. Segre, *Tema-motivo*, in *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985, p. 336.

⁹⁷ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 128.

Da ciò si evince come il motivo abbia uno statuto più concreto mentre il tema sia più astratto; d'altra parte, secondo Cesare Segre, anche il tema possiede un'ambivalenza poiché oscilla tra argomento e idea ispiratrice ovvero tra un approccio oggettivo e uno proprio della soggettività autoriale⁹⁸.

Inoltre, è interessante la visione di Ingrid Daemmrich la quale assegna un ruolo testuale sia al motivo che al tema, parti, però, definite da condizioni specifiche:

[...] il ruolo del motivo nel testo è definito da otto condizioni: percettibilità in forma di immagine, valore posizionale, struttura polare, tensione (*Spannung*), schematizzazione, intreccio dei temi, articolazione del testo, costruzione di un modello interpretativo. Il tema è caratterizzato da sei punti: forza di determinazione terminologica, verosimiglianza, precisa elaborazione, funzione testuale, frequenza, inclusione del processo di individuazione⁹⁹.

Anche il filologo romano tedesco Ernst Robert Curtius, rifacendosi agli archetipi di Carl Gustav Jung¹⁰⁰, pone la sua attenzione verso i *topoi*, ricostruendo quelli che hanno attraversato la letteratura occidentale a partire dall'antichità classica in uno studio del 1948, dal titolo *Letteratura europea e Medioevo latino: la letteratura europea moderna si pone in continuità con la classicità e con la letteratura latina medievale*. Ciò è individuato da un sistema costellato da *topoi*, le costanti tematiche e formali che costituiscono le fondamenta della tradizione letteraria occidentale. Tali costanti archetipiche¹⁰¹ possono assumere forme differenti: formule ripetitive, ad esempio l'invocazione alla Musa tipica dei poemi classici; icone stereotipate come il *locus amoenus* oppure possono essere metafore ricorrenti come quella che definisce la scrittura come navigazione. Tutto ciò si utilizza poiché gli autori, nel momento della creazione dell'opera, tendono ad imitare alcuni prodotti letterari autorevoli ed esemplari, come i Classici e la Bibbia, riprendendo alcune costanti tematiche, e questo rende l'operazione parte di un *continuum* in cui l'individualità dell'autore è trascesa.

⁹⁸ Cfr. C. Segre, *Tema-motivo*, in *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985.

⁹⁹ A. Viti, *Tema*, Guida Editore, Napoli, 2011, p. 74.

¹⁰⁰ Cfr. D. Giglioli, *Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario*, in «Allegoria», pp. 49-60, <https://www.allegoriaonline.it/186-archetipo-e-sopravvivenza-due-modelli-per-lo-studio-dellimmaginario>

¹⁰¹ Cfr. F. Rappazzo, *Temi letterari e pensieri del sogno. Da Frye a Freud*, in «Allegoria», pp. 84-97, <https://www.allegoriaonline.it/184-temi-letterari-e-pensieri-del-sogno-da-frye-a-freud>

Così, si può affermare che ogni autore non scrive solo sentendosi parte della sua generazione, da cui si ispira sicuramente, ma esprimendo in sé il sentimento che tutta la letteratura occidentale, a partire da Omero, possa trovare spazio e forma all'interno delle sue parole¹⁰².

Con la fine del principio di *imitatio* a favore dell'espressione individuale ed originale di ogni autore, i modelli archetipici vengono sorpassati, attorno alla metà del Settecento, dai temi.

Il primo saggio italiano di studio tematico intertestuale, *La carne, la morte e il diavolo nella letteratura romantica* (1930), di Mario Praz, è un magistrale esempio di come occuparsi e trattare le costanti tematiche presenti nella letteratura.

Infatti, Praz individua una serie di temi ricorrenti, di carattere provocatorio e scabroso, tipici dell'immaginario del Settecento e dell'Ottocento – la *femme fatale*, il bandito, la lussuria perversa – riconducendoli al periodo storico del Romanticismo europeo.

Il tema è, quindi, inserito radicalmente dentro ad un tempo storico ben definito ed emerge nelle sezioni di testo che l'autore sceglie per analizzarlo, mettendolo a confronto con diverse parti di opere dove ricorre il tema interessato.

Di sicuro il procedimento utilizzato da Praz è originale, ma allo stesso tempo possiede alcune riserve: quella di non aver tenuto in considerazione il momento formale delle opere prese in esame, sottovalutando la variante, carattere importante per misurare l'originalità testuale e quella di aver trascurato il fattore extra-letterario, fondamentale per il tema che assume sfumature diverse a seconda dell'epoca, della storia e della cultura in cui viene rappresentato.

Dopo aver passato in rassegna questi punti, resta un interrogativo sospeso, ovvero cosa sia effettivamente un tema.

Questi non è una «categoria semantica immanente al testo»¹⁰³, ma un principio concreto di organizzazione del testo fondato sul suo carattere iterativo. Il tema non cambia, ma è rappresentato da numerose forme di varianti attraverso cui i temi sono ricavabili solo tramite un procedimento di astrazione concettuale.

¹⁰² Cfr. AA. VV., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Carocci, Roma, 2020, p. 273.

¹⁰³ D. Giglioli, *Tema*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, p. 94.

Un altro quesito che nasce spontaneo e che, forse, è destinato a rimanere irrisolvibile riguarda il calibro dei temi ovvero quali di questi, nel vastissimo panorama tematico, siano da considerarsi temi degni di essere riconosciuti e analizzati.

Tale questione è affrontata da Clotilde Bertoni in un articolo scritto per la rivista «Allegoria», dal titolo *Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili*¹⁰⁴, in modo chiaro e pragmatico.

I temi si possono dividere in quattro categorie differenti: i temi di “lunga durata”, quelli di “breve o media durata”, gli “arcitemi” e, infine, quelli meno presenti nell’immaginario delle opere.

I primi sono molto radicati nella sfera antropologica, stimolano l’indagine e la ricerca tematica, assumendo molte forme diverse. Sono i temi incarnati nei grandi miti, eternati da celebri opere, autonomi e in grado di incidere nell’immaginario del lettore. Il loro fascino, però, risulta essere ambivalente in quanto sono sia stimolanti sia coercitivi poiché trattengono la fantasia e il procedimento creativo, sono allo stesso tempo alveo e argine. Ad esempio, il tema della malattia per amore su cui si sviluppa tutta la *Storia di una capinera* di Giovanni Verga è una costante ottocentesca che funge da «tema-garanzia» e «tema-sostegno»¹⁰⁵. Questi temi si ritrovano in generi letterari specifici e identificabili in maniera chiara: la guerra, che domina l’epos, è investita da numerosi significati e caricato anche da ideologie – si pensi alla guerra religiosa nella *Gerusalemme liberata* – oppure la tematica dei desideri amorosi che costella il genere letterario della commedia è fissa.

I temi di “lunga durata”, quindi, sono in grado di illuminare i passaggi storici delle varie epoche, ma anche la complessità con cui la letteratura se ne fa carico per rappresentarli.

I temi di “breve o media durata”, invece, stimolano la curiosità dell’autore e del lettore poiché appartengono ad un determinato movimento letterario e artistico, rappresentandone una certa e particolare sfumatura, assente in altri momenti storici. È un esempio quello dato dalla narrativa ottocentesca e primonovecentesca in cui si utilizzano nuove connotazioni perturbanti per descrivere la figura dell’artista ed il processo creativo che egli attua nell’ideazione e composizione delle opere¹⁰⁶.

D’altra parte, il discorso per gli “arcitemi” è diverso:

¹⁰⁴ Cfr. <https://www.allegoriaonline.it/189-rischi-e-risorse-dello-studio-dei-temi-percorsi-possibili>

¹⁰⁵ Cfr. G. Debenedetti, *Verga e il Naturalismo*, Garzanti, Milano, 1991, pp. 171-172.

¹⁰⁶ Cfr. P. Pellini, *Il quadro animato. Tematiche artistiche e letteratura fantastica*, dell’Arco, Milano, 2002.

I cosiddetti “arcitemi”, disponibili a realizzazioni infinite e in grado di aggregare temi ulteriori, riservano continui stimoli ma rimangono estremamente refrattari a definizioni soddisfacenti. Due dei più remoti, l’eros e il viaggio, hanno non solo fondato veri e propri sottogeneri, ma inoltre alimentato ininterrottamente il romanzo [...]; sono, oltre che sterminati, polisemici¹⁰⁷.

Tali esempi di arcitemi, l’eros ed il viaggio, sono, quindi ambivalenti poiché tendono sia all’ordine, sia al cambiamento: l’eros oscilla tra l’unione ideale di una coppia e gli imprevisti concreti e psicologici che possono presentarsi mentre il viaggio si divide tra il raggiungimento di una meta che significa rendere stabile l’io di chi intraprende gli spostamenti, e l’abbandono totale al movimento instabile e continuo, ma allo stesso tempo fonte di vitalità ed incontro con l’alterità. Da questo si evince come essi siano estremamente ricchi di riflessioni e pensieri continui e che, proprio per questa caratteristica, non possano essere stabilizzati e compresi in studi d’insieme: se si provasse a fare ciò non si riuscirebbe ad essere esaustivi e chiari.

Infine, i temi meno presenti nell’immaginario possiedono una certa attrattiva, data anche dalla loro lunga presenza nelle opere letterarie. Tra questi si annoverano l’intrigo ed il delitto: entrambi catalizzatori di attenzione per il loro carattere scabroso, risultano essere, però, difficili da circoscrivere.

Tali distinzioni, allora, sono indispensabili per un esame attento alla fisionomia dei temi per non trattarli in modo totalmente teorico o come mero elenco di parole e concetti.

Da questo, anche l’azione di costruzione di un paradigma testuale sui temi, individuando le costanti tematiche, diventa un momento ermeneutico dove il lettore è coinvolto attivamente: il processo di «tematizzazione»¹⁰⁸ è un’operazione intellettuale di interpretazione, il tramite da cui ogni tema esce dal suo statuto astratto e virtuale per diventare attuale e vivo.

¹⁰⁷ C. Bertoni, *Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili*, in «Allegoria», pp. 15-16, <https://www.allegoriaonline.it/189-rischi-e-risorse-dello-studio-dei-temi-percorsi-possibili>

¹⁰⁸ C. Bremond, *Il divenire dei temi. Al di qua e al di là di un racconto*, a cura di D. Giglioli, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

Questa operazione è una costante fondamentale nella ricerca tematica e nei lavori condotti da Remo Ceserani.

3.2 Il lavoro di Remo Ceserani

Come descritto nelle pagine precedenti, anche in Italia, a partire dagli anni Novanta, si è assistito ad un vivace ritorno della critica tematica.

Uno dei protagonisti principali è Remo Ceserani, i cui studi e ricerche sui temi hanno contribuito profondamente nel dare una nuova ed innovativa prospettiva al panorama degli studi letterari e, soprattutto, allo scenario didattico e scolastico. Infatti, come sottolineato in un articolo¹⁰⁹ scritto da Emanuele Zinato, pubblicato per ricordare la scomparsa di Ceserani, quest'ultimo era molto attento alla didattica, in particolare quella che concerne la letteratura, di cui aveva un'idea molto alta poiché espressione e mezzo pedagogico, fortemente legata alla ricerca:

Credo vada ripetuto con forza che i prodotti dell'immaginario sono caratterizzati da interne tensioni e contraddizioni, da bellezze estetiche ma anche da sgradevolezze conoscitive [...]. Essi hanno spesso il doppio effetto di scuotere e turbare il lettore, ma anche di esaltarne il gusto vitale [...]. Si può discutere sull'opportunità che nel programma educativo di una formazione obbligatoria di base sia previsto un contatto pieno e ampio con un campione largo e significativo di opere. Io sono incline a sostenerne non solo l'opportunità, ma anche la necessità, come risposta a bisogni profondi e ineliminabili dell'uomo e come elemento costitutivo centrale di ogni esperienza culturale non superficiale¹¹⁰.

Questa visione dell'insegnamento della letteratura come esperienza complessa, come viaggio affascinante e perturbante allo stesso tempo, colloca l'attività dell'insegnare in un'ottica nuova, allontanandola dalla logica odierna dove è vista come azione meccanica che fornisce concetti e argomenti agli studenti da studiare passivamente.

¹⁰⁹ E. Zinato, *L'eredità di Remo Ceserani*, <https://laletteraturaenoi.it/2016/11/09/leredita-di-remo-ceserani/>

¹¹⁰ R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari, 1999, p. 398.

Inoltre, è importante ricordare altri due punti fondamentali, due cardini nel pensiero e nei lavori dello studioso ovvero l'interdisciplinarietà e la centralità assunta dai temi letterari. Concretamente, esse trovano espressione in due opere: il *Dizionario dei temi letterari* ed il manuale scolastico *Il materiale e l'immaginario*.

Il *Dizionario dei temi letterari* è un progetto che ha coinvolto un grande numero di studiosi, coordinati da Remo Ceserani, Mario Domenichelli e Pino Fasano, giunto a termine nel 2007. In tre volumi, si tratta del più ampio dizionario tematico pubblicato a livello internazionale, un'opera che certifica il ruolo centrale assunto dall'Italia nella critica tematica degli ultimi decenni.

Quando Mario Domenichelli, Pino Fasano e io ci siamo imbarcati nell'impresa, assai rischiosa e colorata di utopia, di preparare un dizionario di temi letterari, oltre a essere condizionati dalla situazione molto incerta delle proposte teoriche e metodologiche sulla critica tematica, avevamo pochissimi modelli a cui far riferimento, come i dizionari della Frenzel (1962; 1976), dei coniugi Daemmerich (ediz. Tedesca 1987, trad. ingl. 1987) e di Jean-Charles Seigneuret (1988), nessuno di dimensioni paragonabili a quello che stavamo progettando¹¹¹.

La premessa metodologica del dizionario è volutamente esigua, si espongono in pochi punti schematici le linee guida seguite nella selezione e compilazione delle voci. In più, non si trova la distinzione formale tra temi e motivi, nella convinzione che si tratti di nozioni interscambiabili e non definibili a priori bensì nel contesto di ogni singola opera, e, inoltre, si nota l'esclusione di temi legati ai grandi personaggi della tradizione letteraria. L'assenza di un distinguo tra motivi e temi è una delle questioni più dibattute nella discussione che si è sviluppata in seguito alla pubblicazione dell'opera¹¹².

In aggiunta a ciò, prima di entrare maggiormente negli aspetti principali che caratterizzano l'opera del *Dizionario*, è necessario sottolineare ancora la differenza, spesso dimenticata, tra critica tematica come *close reading*, sintetico e simultaneo di una

¹¹¹ R. Ceserani, *Il punto sulla critica tematica*, in «Allegoria», p. 28, <https://www.allegoriaonline.it/188-il-punto-sulla-critica-tematica>

¹¹² Si rimanda ai contributi dati da due giornate di studi sulla critica tematica organizzate all'università di Siena nel febbraio 2008, atti pubblicati sulla rivista *Allegoria* 58.

singola opera o di un solo autore facendo riferimento a uno o più temi, ed una tematologia che si pone come studio diacronico delle modificazioni, della morte e rinascita di un tema in un periodo storico preciso o tra più epoche, come avviene nel caso del dizionario in cui è il tema stesso ad essere punto di riferimento, mentre per la tematica l'opera o l'autore assumono un ruolo centrale¹¹³.

Durante la creazione dell'impianto generale come base per il dizionario, gli autori sono giunti a stilare una serie di principi generali di metodo, che si sono poi precisati e affinati attraverso la pratica della stesura delle voci che compongono l'opera. Tali punti fondamentali possono essere riassunti in:

1) analisi semantica come partenza per ogni singola voce tematica, che deve anche essere delimitata in un campo ben preciso ovvero è necessario partire dalla storia della parola collegata con il tema: «origine e storia della parola o parole che al tema si riferiscono, confronto tra le corrispondenti aree semantiche nelle diverse zone linguistiche [...], esame delle formazioni metaforiche che nelle varie zone linguistiche si sono depositate nel linguaggio e nell'immaginario»¹¹⁴;

2) organizzazione della voce secondo una «linea tipologica (varie modalità di rappresentazione del tema) o una linea cronologica (diverse rappresentazioni del tema nelle successive epoche storiche)»¹¹⁵. Tale scelta ricade sulla libertà degli autori, ma Ceserani sottolinea come sia preferibile una combinazione delle due linee, selezionando e scegliendo gli esempi che meglio rappresentano le varie tipologie ed i vari periodi storici;

3) attenzione sia alla dimensione temporale e storica dell'esemplificazione tematica sia a quella spaziale. Le tematiche topologiche, infatti, danno un apporto significativo

¹¹³ Cfr. A. Viti, *Per una tematologia ermeneutica*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/183-per-una-tematologia-ermeneutica-sul-dizionario-dei-temi-letterari>

¹¹⁴ R. Ceserani, *Il punto sulla critica tematica*, in «Allegoria», pp. 28-29, <https://www.allegoriaonline.it/188-il-punto-sulla-critica-tematica>

¹¹⁵ *Ivi*, p. 29.

al costituirsi di immagini del mondo, nella superficie della rappresentazione e nella profondità dei significati;

4) la scelta dei temi da includere nel dizionario si basa sulla «conoscenza e lettura dei testi e non di astratte e preconette mappe dell'inconscio o dell'immaginario collettivo»¹¹⁶. Tale principio sottolinea il carattere aperto dell'opera che può essere ampliata e arricchita anche grazie ai contributi dei lettori, introducendo un elemento soggettivo ed arbitrario che porta con sé ineludibili lacune;

5) assenza della distinzione tra tema e motivo, «data la situazione assai confusa della teoria e della terminologia, e la concezione molto differenziata del termine motivo nei vari ambiti di ricerca [...]»¹¹⁷;

6) rinuncia a considerare i personaggi mitologici – Edipo, Medea, Prometeo –, letterari – Don Giovanni, Ulisse, Faust – e storici – Napoleone – come temi. Essi si configurano come «diversa combinazione di temi, anche se spesso succede che alcuni temi caratterizzanti ritornino continuamente e stabiliscano interessanti connessioni [...] fra le molte incarnazioni del personaggio»¹¹⁸;

7) attenzione particolare ai temi che riescono a svolgere, rispetto ad altri, una «funzione costruttiva nel testo [...] svolgendo un ruolo attivo nel gioco di tematizzazione dei procedimenti formali e di testualizzazione dei temi»¹¹⁹;

8) il tema è concepito come «punto di virtualmente infinita interconnessione»¹²⁰ dentro un sistema ampio di tematiche che formano l'immaginario collettivo ed individuale, radicandosi profondamente nelle condizioni materiali e antropologiche.

¹¹⁶ *Ibidem.*

¹¹⁷ *Ibidem.*

¹¹⁸ *Ivi*, p. 30.

¹¹⁹ *Ibidem.*

¹²⁰ *Ibidem.*

Da tale decalogo, emerge una caratteristica che si trova nel disegno complessivo dell'opera ovvero la sua tendenza all'esaustività per ogni lemma scelto, completezza che non può umanamente essere totale.

D'altra parte, è importante ribadire come la tematology compilativa ed incentrata sul tema del dizionario deve essere considerata punto di partenza e non di arrivo per una tematology interpretativa che si incentri sulla letteratura nel suo rapporto con la storia, il mondo e la realtà:

Nella scrittura non è il tema a contare, bensì la tematizzazione. I temi che emergono nel processo sono euristici, provvisori, in questo insignificanti. L'immaginazione ragionante pensa attraverso temi perché essi sono gli unici mezzi che ha; ma i mezzi non sono il fine¹²¹.

Per questo, tematizzare è importante poiché spesso i temi più rilevanti non si trovano già dati nelle opere, bensì vanno cercati e costruiti dal soggetto che li interpreta, sia esso un critico o un semplice lettore, che ri-legge dal proprio punto di vista, con la propria visione del mondo e con il personale immaginario di figure e temi. Qui entra in gioco la responsabilità del critico o dell'insegnante, che conduce una lezione, nel dare il giusto valore conoscitivo del tema individuato e proposto come oggetto di analisi, limitando l'arbitrarietà del lettore o dello studente, evitando di cadere, così, nella misinterpretazione.

Tale responsabilità si ritrova anche nel momento in cui Remo Ceserani sposta la propria attenzione sulla didattica della letteratura, connettendola alla critica: è chiaro, nei suoi lavori, che entrambe le discipline, in futuro, non potranno smettere di occuparsi delle costanti tematiche, assumendosi il rischio di banalizzazioni e contenutismi eccessivi poiché i temi affondano le loro radici in campo extra-letterario, nella realtà vissuta dall'uomo, nelle sue esperienze profonde.

¹²¹«In my account, it is not the theme that counts but thematizing. What themes emerge in the process are heuristic, provisional, and in that sense insignificant. The reasoning imagination thinks in themes because those are the only means it has; but the means are not the end» J. M. Coetzee, *Thematizing*, in AA. VV., *The Return of Thematic Criticism*, a cura di W. Sollors, Harvard University Press, Cambridge, 1993, p. 289.

Per questo Ceserani, insieme a Lidia De Federicis, propone, sulla scia degli studi antropologici e delle “Annales”, il manuale per la scuola secondaria di secondo grado *Il materiale e l’immaginario* che rappresenta l’unico serio tentativo di storia letteraria fatto alla fine degli anni Settanta ed il principio degli Ottanta.

Il loro manuale [...] rappresenta una svolta coraggiosa in senso antistoricista, nella direzione di una critica tematica e di un approccio al passato ispirato ai criteri dell’“ibridismo” e della “contaminazione” postmoderni. Gli autori fanno ancora vedere sullo sfondo, fra i vari percorsi possibili indicati al lettore, anche quello che suggerisce una qualche correlazione fra le strutture dell’immaginario, i sistemi retorico-formali, i sistemi culturali e quelli materiali [...]¹²².

L’uscita del manuale accende il dibattito culturale della critica perché, ciò che più colpiva nell’operazione dei due autori, era proprio la dimensione culturale alta, non comune per i manuali di letteratura. Ceserani e De Federicis, insomma, non si sono limitati a proporre un originale ed innovativo disegno didattico, ma hanno delineato un progetto culturale nuovo e ambizioso trasformando il manuale in una verifica di un metodo in cui la novità era l’interpretazione della storia¹²³.

Nella raccolta di saggi *Un “osservatore e testimone attento”*. *L’opera di Remo Ceserani nel suo tempo*, a cura di Stefano Lazzarin e Pierluigi Pellini, spicca il saggio di Emanuele Zinato dal titolo *L’utopia concreta del Materiale e l’immaginario*: si sottolinea quanto l’opera sia gigantesca – dieci volumi – e come essa si presenti come un laboratorio e, nello stesso tempo, un labirinto, ma un labirinto ordinato e strutturato, una specie di immenso catalogo e di grande enciclopedia dell’immaginario. Di quest’ultima possiede l’ottimismo, la carica innovativa e riformatrice, sintomo di speranza e fiducia nella scuola. È di sicuro un’opera complessa, con un carattere intricato, aperto, pluridisciplinare e pluriprospettico, e che, per tali caratteristiche, affascina e scomoda gli insegnanti ed i lettori.

¹²² R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 169.

¹²³ Cfr. R. Luperini, *Ceserani e la scuola*, *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>

Sia il titolo che il sottotitolo – *Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico* – evidenziano la scientificità dell’impianto didattico, la concretezza dei dati storico-economici, ponendo in risalto la vera novità dell’opera ovvero il concetto di immaginario, elaborato sulla base della più recente indagine storica ed antropologica, soprattutto sulla ricerca delle “Annales” e della tendenza americana dei Cultural studies che stava nascendo in quegli anni.

Si può affermare, inoltre, che la tendenza del manuale è «tematizzare per destoricizzare»¹²⁴. Infatti, l’organizzazione per temi sostituisce quella cronologica e la logica della storia è soppiantata da una serie di tematiche che hanno una durata e profondità antropologiche piuttosto che storiche: al posto del percorso lineare e diacronico gli studenti e gli insegnanti si ritrovano davanti un gomitolo di percorsi tematici da poter affrontare. Ad esempio, nel terzo volume del manuale¹²⁵, in cui si racchiude il periodo storico del Trecento, la quinta sezione è dedicata al tema dell’amore e del corpo: attraverso i testi di Guido Guinizzelli, Dante Alighieri, Guido Cavalcanti, Cecco Angiolieri e Francesco Petrarca gli autori forniscono diverse rappresentazioni di tale tematica, accompagnando più testi da una breve presentazione di una delle personalità critiche che li ha studiati e su cui hanno prodotto vari lavori.

Inoltre, si trovano anche dei testi scritti dai critici in cui presentano le ricerche condotte sul tema, in riferimento alle opere analizzate: è presente, ad esempio, un testo¹²⁶ di D’Arco Silvio Avalle collegato alla canzone guinizzelliana *Al cor gentil rempaira sempre amore* in cui egli esamina i legami che intercorrono tra amore e nobiltà d’animo.

È importante sottolineare, poi, come vengono trattati nel manuale gli autori principali. Prendendo in esame sempre il terzo volume, in cui il Trecento è l’epoca storica che fa da sfondo ai testi letterari, Ceserani e De Federicis presentano le Tre Corone in maniera diversa dalla normale manualistica, partendo, cioè, dall’opera principale e non dalla biografia autoriale. È l’opera letteraria, quindi, che parla all’insegnante e allo studente, facendo emergere i suoi aspetti più rilevanti attraverso brani tratti direttamente dall’opera, dalle parole dell’autore da cui si rintracciano le costanti tematiche che, in questo caso, intrecciano Dante, Petrarca e Boccaccio. In più, la prospettiva critica è presente anche in

¹²⁴ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 170.

¹²⁵ R. Ceserani, L. De Federicis, *Il materiale e l’immaginario vol. 3 La società urbana*, Loescher editore, Torino, 1983.

¹²⁶ *Ivi*, pp. 708-711.

questo caso, saldamente unita alla didattica: molti sono i testi di critici letterari che gli autori del manuale affiancano agli altri brani, dando ancora di più rilievo al legame tra le due discipline.

Dato che, come si è visto, i testi dei diversi scrittori si presentano smembrati e suddivisi a seconda della diversa tematica espressa, si evince come uno dei caratteri più importanti ed innovativi dell'opera sia la dissoluzione di un caposaldo della manualistica tradizionale: l'unità dell'autore.

È chiaro, però, come la novità insita nel lavoro di Ceserani e De Federicis abbia sollevato nel mondo della scuola una serie di dubbi che hanno portato solo gli insegnanti più aperti, coraggiosi e preparati a adottare *Il materiale e l'immaginario*, anche se per un periodo abbastanza breve, fra il 1985 e il 1990.

Romano Luperini avanza alcune considerazioni critiche riguardo a tale lavoro che è bene ricordare:

1) la presentazione per temi si pone come più aperta e problematica rispetto a quella tradizionale e storicista. L'opera è come «un *puzzle* da costruire [...] e insieme un labirinto senza precisi punti di accesso e di uscita»¹²⁷ e le cui soluzioni rimangono nascoste al lettore: insegnanti e studenti sono apparentemente liberi di muoversi e scegliere anche se, in realtà, seguono un percorso ben delineato dagli autori;

2) secondo Ceserani, il manuale possiede una struttura aperta perché risponde alla novità narrativa che il Novecento porta con sé. Dalla narrativa chiusa di Manzoni e Verga, rappresentata dalla *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis, si è passati ad una struttura romanzesca più aperta e intricata, secondo il modello di Svevo e Gadda¹²⁸, arrivando a considerare la storia solo come una narrazione problematica;

3) l'innovazione portata dalla categoria dell'immaginario rimane dal punto di vista teorico, tuttavia, indefinita e imprecisata in quanto in tale termine entrano i testi

¹²⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 170.

¹²⁸ Cfr. *Ibidem*.

letterari, i trattati politici, di diritto, tutte le arti. «Esiste una specificità dell'immaginario letterario oppure no? [...] E si può lasciare questa domanda senza risposta e anzi elaborare una storia-antologia centrata sull'immaginario letterario come se il problema non esistesse?»¹²⁹;

4) il manuale è un progetto molto ambizioso e a tratti utopico, «un progetto “illuminato” [...] in cui ogni dettaglio viene squadernato accanto agli altri, in un grande e ordinato caos, senza “profondità” e senza “spessore” e tuttavia con un'aspirazione alla completezza»¹³⁰. Dietro a tutto questo, però, si vede in maniera chiara un disegno culturale e politico avente una forte carica di rinnovamento.

I dubbi e gli interrogativi sorti dalla proposta del *Materiale e l'immaginario* evidenziano come questa sia stata una novità nella tradizione manualistica e come il lavoro e la ricerca condotti da Remo Ceserani e Lidia De Federicis siano stati innovativi nel panorama critico letterario e didattico.

Oggi è bene chiedersi cosa resta, nei manuali e nel mondo della scuola, di questo progetto. I percorsi tematici non sono scelti dagli insegnanti come proposta per gli studenti, la loro è una resistenza sempre più debole, come sempre più debole è la presenza di un approccio antropologico verso i testi letterari. L'interdisciplinarietà non viene contemplata, le letterature straniere non si intrecciano con quella italiana, mentre si ritorna sempre di più a percorsi storici lineari e unidirezionali, studiando la letteratura solo come un insieme di nozioni e di competenze oggettive. Anche l'evoluzione del manuale ne è una spia: nel corso degli anni Novanta è passato da dieci a cinque volumi, avvicinandosi a soluzioni più tradizionali.

Infine, è importante ricordare, sulla scia originale ed innovativa di questo manuale, la presenza di un altro testo, edito tra il 1996 e il 1998: *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea* a opera di Luperini, Cataldi e Marchiani. Caratteristica del testo è la sua dimensione poli-prospettica, che affianca e interseca diverse tipologie di percorso: ad esempio, a un

¹²⁹ *Ivi*, p. 172.

¹³⁰ *Ibidem*.

percorso prettamente diacronico di stampo storicistico se ne affianca uno tematico, che propone sette differenti itinerari fondati sui temi principali dell'immaginario e dell'antropologia¹³¹. Quindi, il tradizionale percorso cronologico «è sempre attraversato da altri che introducono elementi problematici e percorsi alternativi»¹³². 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 elementi che fanno parte della quotidianità dei discenti.

Così, si può affermare quanto *Il materiale e l'immaginario* abbia rappresentato, e rappresenti ancora oggi, un modello dove la ricerca della critica per temi e la didattica si intreccino, ispirando anche la manualistica posteriore a esso. Un modello sicuramente innovativo, originale ed ambizioso che, con la sua vena di utopia, ha portato a ri-considerare e a ri-pensare le modalità didattiche dell'insegnamento della letteratura italiana.

3.3 Una didattica per generi e per temi

Stabilito che la classe deve essere considerata una comunità ermeneutica in dialogo con il testo, occorre fare alcune considerazioni sulle modalità vere e proprie in cui proporlo al pubblico in formazione.

Per secoli lo studio della letteratura si è basato sul suo valore storico, e dunque è andato costituendosi come studio della storia della letteratura: una sequenza di autori e delle loro opere in rigoroso ordine di tempo. Ma ponendosi nell'ottica di un insegnamento che vuole essere problematizzazione di passato e presente in cui lo studente è chiamato a interpretare il testo per attualizzarne il valore, forse l'impostazione strettamente cronologica deve essere rivista e riadattata.

¹³¹ Spazio e tempo, anima e corpo, amore e donna, figure sociali e rappresentazioni dell'uomo, guerra e pace, libro e scrittura.

¹³² R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea*, cit., vol. I, p. XXXIX.

La scansione storicistica derivante ancora dall'epoca del Romanticismo va di necessità aggiornata con nuove modalità, più adatte alla nostra modernità. Una proposta di autori e brani esclusivamente in successione lungo la linea del tempo rischia di allontanare coloro che si apprestano alla lettura da ciò che vanno leggendo: il divario temporale viene percepito dalle giovani generazioni come una frattura sempre più profonda e ormai insanabile. Questo risulta essere vero a maggior ragione oggi che il tempo si è velocizzato ed il passato ci appare ancora più lontano.

Fondamentale è, invece, far intravedere alla classe la catena di rapporti che da quel singolo brano di uno specifico scrittore così remoto nel tempo giunge al loro presente.

Una volta che si è analizzato e interpretato in classe un brano o una poesia, il docente deve legare quell'esperienza di lettura a una successiva, e il collegamento non deve essere lasciato al caso. Se l'incontro con la singola opera è fondativo, esso va poi di necessità inserito in una serie di testi e opere, innestate una sull'altra seguendo una logica coerente e coinvolgente per gli studenti.

A questo punto, la strada può essere aperta a molti percorsi: raggruppamenti per autore, epoca e movimenti letterari, ma anche per generi e temi.

La storia letteraria da un lato dovrebbe collocare lo specifico letterario all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume, della cultura e, dall'altro, dovrebbe articolarsi non solo attraverso una tessitura cronologica, ma anche per generi e per temi, mentre l'insegnamento dovrebbe seguire percorsi coerenti a tale scelta¹³³.

Il genere letterario per sua intrinseca natura funge da ponte tra autore e lettore: esso, infatti, non è mai modello retorico statico e rigido, ma è un'entità fluida e viva che col passare del tempo si trasforma, muore, rinasce in forme nuove.

Proporre la letteratura per generi letterari può favorire una visione stratificata e multiprospettica in quanto il genere rappresenta un momento di continuità che può contribuire a legare organicamente tra loro tre tipi di storie, tutti di fondamentale importanza nella creazione di un'opera letteraria: la storia degli intellettuali come ceto

¹³³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 27.

sociale in perpetuo contrasto con il potere politico ed economico, la storia delle poetiche in quanto legate alla cultura di un'epoca e la storia delle strutture formali (lingua, metro...) che cambiano e si rinnovano nel tempo¹³⁴.

In tutto ciò, il genere può fungere da elemento di mediazione e raccordo per meglio comprendere le dinamiche che intercorrono tra le varie storie.

Dietro alla scelta di un determinato genere da parte di un autore si cela sia la storia dell'intellettuale stesso, sia la storia del suo pubblico: per comprendere le ragioni della sua decisione occorrerà studiare e comprendere a chi era rivolta l'opera e con quali intenti era stata scritta. La scelta di un genere piuttosto che un altro determina, inoltre, l'elaborazione e la composizione dell'opera, ma anche le modalità della sua ricezione.

L'autore, una volta intrapresa una direzione, dovrà di conseguenza adattarsi o per lo meno interfacciarsi con i canoni consegnati dalla tradizione per quel determinato genere, e dunque ormai prestabiliti. I percorsi per genere, dunque, non separano affatto la letteratura dalla storia, «studiarli significherà piuttosto farne scaturire la storicità dall'interno, enucleandola dalla loro articolazione sincronica e dalla loro evoluzione diacronica»¹³⁵.

Inoltre, un indiscutibile vantaggio di una didattica per generi è la possibilità di allargare lo sguardo alle letterature straniere.

Nell'attuale successione cronologica degli autori che vengono proposti nel triennio della scuola secondaria di secondo grado resta, infatti, ancora irrisolto il problema dell'inserimento organico di scrittori e poeti di altre culture.

Anche nei manuali scolastici troppo spesso la letteratura europea ed extra-europea trova posto saltuariamente e senza alcun criterio unitario.

Se, nello studio dei testi, vogliamo passare dal singolo testo alla serie e dalla letteratura italiana a quelle straniere, il genere letterario appare uno strumento indispensabile. [...] La storia dei generi è infatti sempre sovranazionale. Studiandone gli snodi, appare inoltre evidente come nel nostro continente ogni letteratura nazionale non sia che una provincia di quella europea, incomprensibile al di fuori di essa¹³⁶.

¹³⁴ *Ivi*, p. 196.

¹³⁵ *Ivi*, p. 53.

¹³⁶ *Ivi*, p. 28.

La prospettiva culturale odierna, più delle epoche passate, non può limitarsi al raggio limitato della storia letteraria italiana: è primario collegare in modo non casuale e frammentario gli autori nazionali almeno a quelli del resto del continente, il collegamento a livello didattico è tanto più urgente se si pensa che i punti di contatto con la nostra letteratura e quella del resto d'Europa ci sono sempre stati: gli intellettuali da secoli si sono scambiati idee e libri, che hanno viaggiato per il vecchio continente contaminandosi a vicenda.

La storia della lirica italiana delle origini fornisce a tal proposito un esempio di immediata comprensione: non si può capire e apprezzare completamente l'opera di Francesco Petrarca se non si conoscono i poeti della Scuola Siciliana e i modelli provenzali da cui questi ultimi hanno tratto ispirazione. Allo stesso modo non si può studiare Manzoni senza accennare e creare un collegamento all'*Ivanhoe* di Scott, e Ariosto senza le *chansons de geste* francesi o il ciclo bretone di re Artù.

Un'altra strada possibile e valida è quella offerta dai percorsi tematici. Il vantaggio più importante proposto da una didattica per temi è senz'altro quello di agganciare la letteratura alla vita vera degli studenti, permettendo di instaurare un doppio legame tra «l'immaginario del lettore e quello dell'opera»¹³⁷ e sottolineando in maniera più marcata come la disciplina letteraria nasca venendo a contatto con la realtà concreta e come questo amplifichi la necessità di comunicare ai lettori qualcosa sul mondo in cui si vive, sull'esistenza e la coscienza degli individui¹³⁸.

È importante chiarire un paio di preliminari questioni terminologiche.

Prima di tutto, con tematologia non si intendono le pratiche comunemente diffuse a livello scolastico come l'individuazione di nuclei tematici in una poesia o evidenziare il tema privilegiato di un autore: si è su un piano differente, più profondo ed eminentemente simbolico. Al centro dei percorsi tematici ci sono categorie e rappresentazioni di immagini collettive e archetipiche.

I grandi temi della letteratura sono in realtà i grandi temi della vita dell'uomo: l'amore, il dolore, la nascita, la morte, il tempo, lo spazio... In un'opera di qualsiasi tempo e di qualsiasi Paese si ritroveranno alcune di queste tematiche umane universali.

¹³⁷ *Ivi*, p. 27.

¹³⁸ Cfr. P. Pellini, *Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie*, in «Allegoria», p. 70, <https://www.allegoriaonline.it/185-critica-tematica-e-tematologia-paradossi-e-aporie>

Infatti, come scrive Daniele Giglioli «tutto ciò che accade in letteratura, nell'arte e in ogni prodotto dell'immaginario, è la ripetizione di qualcosa di già dato. Conoscere è riconoscere, vivere è rivivere, scrivere è riscrivere, immaginare è ricordare»¹³⁹.

D'altra parte, è un'azione naturale in quanto gli individui scrivono e cantano ciò che vedono e che sentono, cambiando, nel tempo, le modalità comunicative ed il linguaggio, ma il cuore ed i sentimenti umani restano i medesimi.

Un percorso tematico permette, dunque, di rendere palese agli occhi di una classe quel collegamento tra letteratura e vita su cui dovrebbe ancorarsi l'insegnamento. Gli studenti saranno maggiormente interessati a un testo di cui è stata resa manifesta la vicinanza con il loro vissuto e la loro quotidianità. «Se l'opera è come un grande serbatoio di miti e simboli, dunque di temi, questi poi trovano corrispondenza nella realtà antropologica e nell'inconscio collettivo dei lettori»¹⁴⁰. E proprio nell'età in cui i ragazzi cominciano a porsi i grandi interrogativi sul senso della vita e della morte, il docente di italiano può mostrare loro che nel passato già è presente chi si è interrogato su quelle stesse questioni. La classe potrà, a questo punto, porsi in ascolto delle pagine scritte, alla ricerca di un senso e di un valore più profondo.

La tematologia è preziosa perché permette di superare la tradizionale impostazione cronologica: un percorso sviluppato attorno al lavoro, o all'amore, o all'alterità, attraversa secoli diversi, e dunque permette di articolare e problematizzare il rapporto che intercorre tra passato e presente. Sarà possibile individuare somiglianze e differenze in quanto il confronto nascerà immediato e spontaneo.

In termini di educazione letteraria, questo significa che il passato da scoprire nei testi e attraverso i testi non dovrebbe restare un inerte oggetto di conoscenza, ma dovrebbe essere il termine di un dialogo: nel momento in cui scopro la diversità del mondo espresso da un'opera del passato, mi chiedo che cosa quella diversità significhi per me¹⁴¹.

¹³⁹ D. Giglioli, *Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario*, in «Allegoria», p. 53, <https://www.allegoriaonline.it/186-archetipo-e-sopravvivenza-due-modelli-per-lo-studio-dellimmaginario>

¹⁴⁰ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, pp. 126-127.

¹⁴¹ A. Colombo (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La nuova Italia, Firenze, 1996, p. 10.

Inoltre, i percorsi per temi consentono, come anche quelli per genere, di collegare brani di letteratura italiana a quelli di letterature straniere, questione, come già detto, tuttora spinosa e irrisolta.

Ad esempio, in un percorso che tratti del conflitto padre-figlio, sarà naturale accostare *La coscienza di Zeno* di Italo Svevo alle *Metamorfosi* di Franz Kafka, o partendo dal tema del tempo e della memoria nelle epifanie in Luigi Pirandello si dovrà giocoforza creare un legame con i *Dubliners* di James Joyce e *A' la recherche du temps perdu* di Marcel Proust.

Un ulteriore vantaggio da non sottovalutare è quello di permettere una dimensione interdisciplinare dell'insegnamento dell'italiano. Le tematiche prima accennate sono trasversali non solo a tutte le culture, ma anche a moltissime discipline, scolastiche e no. Lo studio della letteratura per temi potrà – anzi, dovrà – di necessità accostarsi alla pittura, alla musica, alla scultura, alla filosofia, alla storia, alle lingue straniere, alla religione, alla storia dell'arte...¹⁴².

Il passo da professori di italiano aperti alle altre discipline a tuttologi è breve; tuttavia, è un rischio che deve essere corso, poiché un approccio tematico e interdisciplinare è necessario per un insegnamento non più tecnico-filologico bensì culturale.

Gli studenti attraverso i percorsi tematici potranno superare le tradizionali divisioni “a compartimenti stagni” tra le materie per abituarsi a percepire ed individuare la complessità di una realtà che, da sempre, è costituita da collegamenti e contaminazioni. La singola opera sarà collocata in un contesto più ampio e articolato, che per essere descritto necessiterà di incursioni nella storia, nell'arte e nella filosofia. La classe acquisirà sempre più dimestichezza con un panorama di categorie storiche e culturali che andrà ampliandosi, arricchendosi e definendosi nel corso del tempo.

L'amore, la morte, il tempo e lo spazio vengono vissuti in modi diversi a seconda delle epoche e dei luoghi. Praticare i percorsi tematici comporta la capacità del docente non solo di collegarsi con gli altri insegnanti [...], ma anche di collocare le opere all'interno della storia della civiltà, della mentalità, del costume e della cultura dei popoli¹⁴³.

¹⁴² Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 131.

¹⁴³ *Ivi*, p. 52.

Il rischio di creare parallelismi eccessivamente arditi tra discipline diverse è controbilanciato dall'esigenza di suscitare interesse e apertura mentale nello studente, obiettivo primario di un insegnante di letteratura di questo tempo.

A questo punto, è necessario chiarire che tanto i percorsi per generi che i percorsi per temi non devono essere utilizzati come escamotage per tagliare e abbreviare i programmi. Entrambi vanno sfruttati e valorizzati al meglio per i vantaggi che possono offrire nell'insegnamento in classe.

È importante, inoltre, porre l'attenzione da un rischio effettivamente presente in questo tipo di percorsi, ovvero quello di destoricizzare la didattica.

Fondare l'educazione letteraria sulla centralità del vivo rapporto tra testo e interprete non significa togliere l'opera dalla sua cornice storica e culturale, che, anzi, è necessaria alla piena comprensione dello stesso. La lettura tematica del brano permette di analizzarne il contenuto e il significato, senza dimenticare in quale contesto si è generato.

Essa da un lato dovrà indubbiamente puntare sugli elementi dell'immaginario che maggiormente coinvolgono lo studente – e dunque anche quelli emotivi ed esistenziali che sembrano caratterizzare la condizione umana in quanto tale –, ma dall'altro dovrà anche storicizzare i temi che l'analisi porrà all'attenzione della classe¹⁴⁴.

Una didattica per temi non è una didattica frammentaria, con collegamenti aleatori e improvvisati per convenienza ed esigenza di velocità tra brani distanti nel tempo e nello spazio. Si tratta al contrario di modalità organiche più accattivanti e più vicine alla classe per far entrare gli studenti nella letteratura italiana e nella storia.

Tematologia e percorsi per genere, essendo fondati sulla diacronia, hanno come rischio collaterale l'anacronia. Fondamentale sarà, allora, tenere sempre ben chiaro di ogni testo il periodo, l'epoca e l'autore che l'hanno prodotto, al fine di non destoricizzarlo.

Ad esempio, se si parlerà di Rosso Malpelo a partire dal tema archetipico della diversità e dell'esclusione, non si potrà dimenticare di analizzare il contesto storico in cui la

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 77.

narrazione è calata, a partire dalla questione meridionale tanto cara alla sensibilità verghiana fino alla concezione darwiniana di lotta per la vita.

Di fondo, le caratteristiche che si studiano in un'opera rimangono tali (autore, datazione, genere, temi...), solamente l'accento viene posto sul genere o sui temi, che consentono una maggiore immediatezza e facilità di collegamento alla comunità interpretante.

Questo metodo di insegnamento si avvantaggerebbe in gran misura di una più stretta sinergia tra italiano e storia, proprio per mettere in evidenza le ragioni storico-sociali che influenzano la predilezione per determinate tematiche e generi nella letteratura di un dato periodo.

In ogni caso, anche dopo aver reso chiaro che in un percorso per temi o per generi l'opera non deve perdere la sua intrinseca storicità, resta comunque un'apparentemente insanabile divisione tra coloro che sostengono una lettura per moduli e coloro che difendono un'impostazione storicistica. Occorre guardarsi da ogni semplificazione biunivoca, a favore o contro i percorsi, a favore o contro la storiografia tradizionale.

In realtà, nella pratica dell'insegnamento in classe c'è bisogno di entrambe: «non si dà proficuo insegnamento per moduli se esso ignora la storiografia letteraria, e d'altra parte una storiografia letteraria nuova, all'altezza dei tempi, non può certo ignorare i percorsi tematici e quelli per genere letterario»¹⁴⁵.

Nel momento in cui la classe guidata dall'insegnante entra in dialogo con il testo, la storicizzazione sarà presente sia in fase di commento che in fase d'interpretazione. Tutte le componenti che hanno portato alla genesi di quel frammento letterario tornano in gioco nel momento in cui la comunità in formazione lo legge, lo esplora, prova a farlo proprio. È necessario conoscere l'autore del brano, in quale periodo storico è stato scritto, per quali finalità e per quale pubblico. Si individuerà il genere in cui rientra, in che movimento si colloca, le caratteristiche della poetica. Emergeranno i temi portanti, quelli che l'autore ha voluto mettere al centro della narrazione, e che potranno essere più o meno vicini alla sensibilità del giovane lettore odierno. Tutto questo entra in gioco in una lettura non ingenua, ma letterariamente educata, e in tutto questo l'insegnante di letteratura dovrà mediare e coinvolgere, rendendo la classe partecipe di un processo di lettura e

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 51.

interpretazione che si dimostra essere al tempo stesso riscoperta di un passato processo di composizione e trasmissione.

La proposta vincente potrebbe essere un insegnamento imperniato sulla centralità dell'incontro con l'opera, collocata all'interno della storia dell'autore e dell'epoca, e tagliare poi per percorsi tematici o per generi, che si completano vicendevolmente: in tal modo il professore di italiano mostra alla classe come la letteratura possa ancora essere viva e attuale.

L'innesto di queste nuove possibilità didattiche per moduli sulla scansione cronologica tradizionale non può che giovare all'insegnamento della letteratura italiana. Rendendo sempre più esplicita la vicinanza della disciplina con il vivo presente degli studenti, essi saranno maggiormente coinvolti ed indotti a scoprirne e apprezzarne il valore e l'attualità.

Conclusioni

Nel capitolo introduttivo mi ero proposta di discutere in merito ad alcune questioni inerenti alla didattica della letteratura italiana. Nonostante i tempi difficili che corrono per le discipline umanistiche, una materia come la letteratura italiana non perde il suo intrinseco valore, a patto che essa sia insegnata con modalità aggiornate e al passo con i tempi. Lo sviluppo delle moderne tecnologie e della comunicazione mass-mediologica rende la nostra società sempre più globale e veloce, con l'effetto collaterale di allontanare sempre di più i ragazzi dalla scrittura e dalla lettura.

Di fronte a questa situazione così complessa, c'è il rischio che i professori si chiudano a difendere tesi tradizionaliste ormai improponibili, in una concezione elitaria di studio della letteratura, o che cedano indiscriminatamente agli imperativi del mercato trasformandosi in "venditori di cultura", fornitori esclusivamente di competenze tecnico-filologiche o al contrario in tuttologi onniscienti. L'insegnante di letteratura oggi come non mai deve allora tenere bene a mente il suo ruolo di intellettuale mediatore di cultura. Suo compito è portare la classe a capire le ragioni che stanno dietro alla lettura di un'opera letteraria, e far intuire il senso profondo che sta dentro a un brano di prosa o a una poesia. Interrogandosi sul valore della pagina scritta che gli è sottoposta, lo studente entrerà in dialogo con gli autori del passato e con i suoi compagni del presente. Affinché ciò avvenga è necessario coinvolgere e rendere partecipe il pubblico in formazione.

Proprio la crescente estraneità al testo letterario non può che indurre il docente a riproporre ogni volta le ragioni che lo inducono a far leggere in classe un determinato testo. A meno di non far appello solo alla forza coercitiva dei programmi ministeriali, vanno in ogni caso rimotivate le ragioni della lettura. Si tratta perciò di enucleare gli aspetti, i contenuti, i messaggi del testo che consentano di valorizzarlo e renderlo attuale. Alla fine, a essere decisivo, nella motivazione alla lettura, è il suo significato per noi¹⁴⁶.

Nello specifico intendevo mostrare come nell'insegnamento si debba perciò privilegiare il momento ermeneutico di interpretazione dei testi, e come sia utile sviluppare i contenuti

¹⁴⁶ Cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce, 2013, p. 231.

attraverso percorsi trasversali per generi e per temi: tutto ciò risulta possibile anche guardando al lavoro, alla ricerca appassionata presente nelle opere di Remo Ceserani dove critica tematica e didattica della letteratura si uniscono nelle loro diversità, creando connessioni innovative e ricche.

Quanto studiato in questi mesi e l'esperienza pratica di tirocinio presso il Liceo Statale "F. Corradini" mi portano a confermare l'importanza e l'attualità della letteratura italiana. Insegnarla ha ancora un profondo senso al giorno d'oggi perché permette agli studenti di confrontarsi tra loro e con i testi, imparando l'arte del dialogo. Inoltre, grazie ai percorsi tematici e per generi, è possibile mostrare alla classe la stretta relazione che intercorre tra la letteratura e la loro vita, e far ampliare i loro orizzonti oltre i confini nazionali ed europei.

Quando la classe è stimolata e arriva a comprendere l'importanza e l'attualità del testo, l'opera stessa diverrà il centro di un atto comunitario di interpretazione. Il professore propone al suo pubblico una lettura che, se saprà essere motivata e accettata, potrà uscire al termine della lezione trasformata, e allo stesso tempo potrà trasformare i membri della classe stessa.

Insegnare letteratura non significa tanto trasmettere un sapere dato, quanto costruire cooperativamente un sapere nuovo: che cosa diventi un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato, può pretendere di saperlo prima che avvenga l'incontro. La scommessa dell'insegnamento letterario si gioca proprio su questo carattere imprevedibile, e in questo sta la sua ricchezza, il suo fascino, il suo rischio¹⁴⁷.

L'insegnante di letteratura italiana oggi ha il delicato compito di guidare la classe a ricercare il significato ancora attuale di un brano o di una poesia: i valori del passato possono essere trasmessi alle giovani generazioni attraverso la pagina scritta, a patto di renderla comprensibile e vicina alla loro sensibilità. Con la consapevolezza che insegnare a dare senso ad un testo significa insegnare a dare senso alla vita.

¹⁴⁷ G. Armellini, *Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile*, in *I Quaderni della Ricerca – Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Loescher Editore, Torino, 2013, p. 66.

Dalla teoria alla pratica: l'esperienza presso il Liceo Statale "F. Corradini" di Thiene (VI)

Contesto e obiettivi

I capitoli precedenti hanno fornito le basi su cui si fonda saldamente questa parte. Come spesso avviene, la teoria è una condizione necessaria, ma non sufficiente, soprattutto se si tratta di provare a comprendere quali possono essere le dinamiche e le difficoltà di un insegnante di letteratura italiana oggi proponendo un percorso letterario per temi.

Infatti, nessun manuale, nessun libro potrà mai essere in grado di descrivere e spiegare sul serio ciò che accade in una classe.

D'altronde, non basta essere stati studenti, aver vissuto tra i banchi di scuola: bisogna provare ad osservare da una diversa prospettiva, mettendosi alla prova "dall'altra parte". Per questo motivo ho scelto di svolgere dall'8 Febbraio al 5 Marzo 2021 un tirocinio presso il Liceo Statale "F. Corradini" di Thiene (VI), con lo scopo di sperimentare in classe l'insegnamento e la riflessione sulla letteratura italiana secondo la prospettiva didattica della costruzione di percorsi letterari per temi. Tutto quello che ho osservato, sperimentato e rielaborato durante quelle settimane ritengo sia parte integrante di questo mio lavoro.

Durante questo tirocinio ho avuto l'opportunità di affiancare la professoressa di italiano, latino, storia e geografia Patrizia Zanini, la quale mi ha accolto nelle sue classi appartenenti all'indirizzo Classico e Linguistico: 2ACLA, 2AL, 2BL e 3AL.

Nella classe 2AL il mio ruolo è stato prevalentemente quello di osservatrice poiché la professoressa Zanini insegna solo le due ore di lingua latina previste dalle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento dei Licei". Nelle altre tre classi, invece, ho potuto proporre il percorso letterario da me elaborato.

Gli obiettivi principali di questo percorso di lezioni sono stati comuni per le tre classi: attraverso la proposta di un metodo differente ed alternativo di conoscere e studiare la letteratura, gli studenti hanno provato a riflettere sul tema della diversità e dell'altro, rendendosi conto di quanto profonde siano le radici di tale tematica, attingendo anche alle

proprie conoscenze nell'ambito dell'educazione civica, reintrodotta alle superiori, mettendosi in gioco tramite il confronto tra compagni, tra l'insegnante e me.

Al termine di questo percorso di lezioni, gli alunni delle tre classi hanno svolto una prova di verifica individuale sottoforma di analisi di un testo poetico per le classi seconde e di analisi di un testo in prosa per la classe terza, utile per valutare sia la comprensione dei concetti tecnici spiegati in classe, ma soprattutto per testare la loro capacità di creare connessioni e riflessioni tra il testo proposto nella prova con quelli presentati a lezione.

Credo sia necessario sottolineare come il tempo storico che stiamo vivendo, con la pandemia da COVID-19 entrata ormai nella *routine* delle nostre vite, abbia influenzato l'intero mondo della scuola, in particolare le modalità didattiche hanno subito un enorme cambiamento.

I ragazzi, infatti, durante il periodo del mio tirocinio, sono stati presenti in classe tre giorni su sei secondo la procedura del "50% in presenza": d'accordo con la professoressa Zanini ho svolto le mie lezioni nei giorni in cui gli studenti e le studentesse erano presenti, ma, allo stesso tempo, ho potuto osservare anche l'insegnamento in modalità "a distanza".

Non intendo in questa sede discutere gli aspetti positivi e negativi di questa situazione, ma vorrei solo evidenziare l'oggettiva difficoltà di insegnanti e studenti nel trasmettere e nell'accogliere gli argomenti delle lezioni, soprattutto in ambito letterario.

Le classi

Cardinale per la preparazione del percorso didattico da proporre è stata la conoscenza della composizione e della storia delle classi 2ACLA, 2BL e 3AL grazie al confronto avuto, nei mesi precedenti al tirocinio, con la professoressa Zanini.

In questo modo ogni tappa del percorso letterario, a partire dalla scelta della tematica, ha tenuto in considerazione non soltanto l'età degli alunni e la loro posizione nel percorso scolastico, ma anche fattori come la presenza nelle classi di studenti stranieri o con specifiche difficoltà.

Nella classe 2ACLA sono presenti 21 alunni, dei quali 17 sono femmine e 4 sono maschi. Uno degli alunni è seguito da insegnanti di sostegno ed è presente in classe solo qualche ora: fortunatamente è riuscito ad essere presente ad alcune delle mie lezioni.

La classe 2BL è composta da 20 alunni: tutte femmine, come spesso accade nei licei ad indirizzo Linguistico. Le lingue studiate sono inglese, spagnolo e francese. Tra queste, una di loro è BES (bisogni educativi speciali).

La classe 3AL è composta da 22 studenti, anche in questo caso tutte femmine. Le lingue studiate sono inglese, francese e tedesco. È una classe con una forte componente straniera, infatti il lavoro svolto con il percorso è servito molto a stimolare il dialogo tra loro, creando un confronto proficuo.

Le lezioni

L'interesse verso la costruzione di percorsi tematici come modalità didattica per insegnare letteratura è nato dopo aver seguito il corso di Didattica della letteratura italiana, tenuto dai professori Attilio Motta ed Emanuele Zinato.

Le lezioni proposte durante il corso sono state molto stimolanti e la scoperta delle potenzialità didattiche della critica tematica mi ha spinto a provare a proporre durante il mio tirocinio tale metodo.

La scelta del tema è stata abbastanza immediata per due motivi principali: nel corso delle lezioni tenute dal prof. Zinato egli stesso ha illustrato un itinerario che aveva come fulcro la scoperta dei Nuovi Mondi e, di conseguenza, scoprire che esiste un Altro rispetto a noi. Inoltre, desideravo proporre un argomento che potesse essere attuale per dei ragazzi delle superiori, che potesse aiutarli ad uscire da loro stessi, facendoli riflettere e guardare con occhi nuovi la realtà conosciuta e allo stesso tempo che fosse un ponte tra più discipline: nel tema del diverso, dell'altro confluiva tutto questo, rivelandosi un ottimo trampolino di lancio per far avvicinare i ragazzi a questa nuova modalità di vivere la lezione di letteratura italiana.

Dopo il confronto con la professoressa Zanini, quindi, ho preparato il percorso, dal titolo "Le diverse sfumature dell'Altro nella letteratura", articolato in quattro lezioni, dai titoli emblematici, riprendendo alcuni autori ed opere analizzate durante il corso seguito all'università:

- Lezione 1: il mostro da civilizzare, *La tempesta* di William Shakespeare;

- Lezione 2: lo straniero da annientare, *Cuore di tenebra* di Joseph Conrad;
- Lezione 3: lo straniero da conquistare, *Lontano, lontano* di Franco Fortini;
- Lezione 4: l'immigrato da accompagnare, *La città dei ragazzi* di Eraldo Affinati.

Ognuna delle lezioni ha come protagonista un autore e un testo, due dei quali appartenenti alla letteratura italiana mentre altri due fanno parte della letteratura inglese.

Oltre alla letteratura italiana ed inglese, anche l'educazione civica è stata una materia coinvolta, una spia molto valida che ci ha permesso di aggiornare i testi letterari, ponendo il riflettore sul fenomeno migratorio, pregnante nel nostro tempo, facendo ragionare gli studenti su cosa significa essere cittadini fra processi di inclusione ed esclusione.

I materiali utilizzati durante le lezioni sono stati di due tipi: per ogni step del percorso ho preparato una presentazione PowerPoint articolata in vari punti quali l'introduzione alla figura dell'autore, al contesto storico in cui collocare lui e l'opera presa in esame, qualche elemento relativo all'opera a cui appartiene il brano esaminato – la forma –, i temi che emergono dal testo letto e, infine, alcuni spunti di riflessione per iniziare la discussione in classe, dopo aver letto ed analizzato insieme i testi.

In più, ho preparato e fornito agli studenti una dispensa con i brani di questo “viaggio letterario”, dispensa che abbiamo utilizzato durante le lezioni frontali, riportata qui sotto:

DISPENZA TESTI

William Shakespeare, *La tempesta*, Dialogo tra Prospero e Calibano

CALIBAN Addosso a tutti e due cadano
gocce
Di brina maligna come quella
Che mia madre da una palude marcia
Con penna di corvo coglieva!
Che un vento di scirocco possa soffiare
su di voi
E riempirvi di piaghe!

PROSPERO Per questo, ti assicuro,
stanotte

Avrai crampi e fitte nei fianchi
Da toglierti il fiato.
Spiriti malvagi In forma di porcospini
verranno
Nella vastità della notte a tormentarti,
Ti copriranno di buchi più fitti
Delle celle di un alveare.
E ogni puntura
Sarà più dolorosa di quella delle api.

CALIBAN Prima devo mangiare.

Quest'isola è mia. Mi venne
Da Sycorax, mia madre.
E tu me l'hai presa. Appena arrivato mi
accarezzavi
E mi tenevi nel cuore,
Mi davi acqua con dentro i mirtilli
E mi insegnavi a nominare
La luce più grande e quella più piccola
Che bruciano di giorno e di notte –
Allora ti amavo, e ti mostravo
Tutte le qualità dell'isola,
Le sorgenti d'acqua dolce,
I fossi d'acqua salata,
I luoghi sterili e quelli fertili...
Maledetto me per averlo fatto!
Che tutti gli incantesimi di Sycorax,
Rospi, scarafaggi, pipistrelli,
Vi cadano addosso!
Perché ora lo sono tutti i sudditi che
avete,
Io che prima ero il mio proprio re.
E voi mi stipate In questa dura roccia.
Da tutto il resto dell'isola
Mi avete escluso.

PROSPERO Tu, schiavo bugiardo,
Che solo la frusta commuove,
Mai la dolcezza!
Io ti ho trattato, letame che sei,
Con cura umana.
Ti ho dato una casa
Nella mia stessa grotta
Finché un giorno hai tentato di violare
L'onore di mia figlia!

CALIBAN Oh! Magari l'avessi fatto.
Tu me l'hai impedito,
Avrei popolato quest'isola
Di tanti Calibani.

MIRANDA Odioso schiavo, su cui
nessuna Impronta di bontà potrà
fermarsi:
Solamente di male sei capace.
Io ho avuto pietà di te.
Mi sono sforzata di farti parlare
E ogni ora ti insegnavo
Una cosa o l'altra.
Quando tu, selvaggio,
Non conoscevi ciò che pensavi
Ma balbettavi come un bruto,
Io ho dato alle tue intenzioni
Parole che te le fecero conoscere.
Ma la tua razza abietta, anche se
imparavi, Aveva in sé qualcosa che le
nature buone
Non possono tollerare.
E perciò giustamente
Sei stato confinato in questa roccia,
Tu che meritavi assai più di una prigionia.

CALIBAN Mi avete insegnato
A parlare come voi: e quel che ho
guadagnato
È questo: ora so maledire.

Vi roda la peste rossa
Per avermi insegnato la vostra lingua!

Penetravamo sempre più a fondo nel cuore delle tenebre. C'era un gran silenzio laggiù. Di notte a volte il rullo dei tamburi dietro la cortina degli alberi correva lungo il fiume e restava debolmente sospeso a mezz'aria, quasi che aleggiasse sulle nostre teste, fino ai primi chiarori del giorno. Impossibile stabilire se significasse guerra, pace o preghiera. Le albe erano preannunciate dal calare di una rigida quiete; i taglialegna dormivano, i loro fuochi bruciavano piano; bastava il rumore di un ramoscello spezzato a farci trasalire. Eravamo dei nomadi su una terra preistorica, una terra che aveva l'aria di un pianeta inesplorato. Avremmo potuto immaginarci come i primi uomini a prendere possesso di un'eredità maledetta, che occorreva conquistare a costo di profonda angoscia e sforzi estenuanti. D'un tratto però, superando a fatica un'ansa, scorgevamo appena pareti di frasche, qualche tetto appuntito fatto d'erba, uno scoppio di grida, un balenare confuso di membra nere, un gran numero di mani che battevano, di piedi che pestavano, di corpi ondeggianti, occhi roteanti, sotto l'immobile e greve cascata di foglie. Il vapore arrancava lentamente ai margini di una nera frenesia impercettibile. L'uomo preistorico ci inviava le sue maledizioni, ci invocava, ci dava il benvenuto – chi poteva dirlo? Eravamo tagliati fuori dalla possibilità di comprendere quanto ci stava intorno; scivolavamo oltre come fantasmi, pieni di stupore e di segreto spavento, come dei sani di mente di fronte a un'esplosione di euforia in un manicomio. Non potevamo capire perché eravamo troppo lontani per ricordare perché viaggiavamo nella notte dell'era primordiale, di epoche ormai scomparse, lasciando appena una traccia – e nessun ricordo.

La terra non aveva nulla di terrestre. Siamo abituati a guardare il mostro vinto e in catene, ma lì – lì quel che si vedeva era il mostruoso in piena libertà. Non aveva nulla di terrestre, e gli uomini erano... No, non erano disumani. E, sapete, proprio questo era il peggio – il sospetto che non fossero disumani.

Era qualcosa che saliva dentro lentamente. Quelli urlavano e saltavano, e giravano, e facevano smorfie orrende; ma quel che dava i brividi era il pensiero della loro umanità – pari alla nostra – il pensiero di una remota parentela con quel grido selvaggio e sfrenato. Brutt'affare. Brutt'affare davvero; eppure se eravate abbastanza uomini avreste dovuto confessare a voi stessi l'esistenza di un'eco, magari debolissima, alla tremenda franchezza di quel chiasso, un vago sospetto che contenesse un significato che noi – pur così lontani dalla notte dei primordi, potevamo comprendere. La mente umana è capace di qualsiasi cosa – poiché racchiude in sé ogni cosa, tutto il passato e tutto il futuro. Che cosa avevamo davanti dopotutto? Gioia, paura, dolore, devozione, coraggio, ira – chi lo sa? – ma la verità – verità libera dal manto del tempo. Stupore e raccapriccio lasciateli agli sciocchi – chi è uomo sa, e riesce a guardare senza battere ciglio. Certo è necessario essere uomo almeno quanto quelli sulla riva.

Franco Fortini, *Composita solvantur*

Lontano, lontano...

Lontano lontano si fanno la guerra.
Il sangue degli altri si sparge per terra.

Io questa mattina mi sono ferito
a un gambo di rosa, pungendomi un dito.

Succhiando quel dito, pensavo alla guerra.
Oh povera gente, che triste è la terra!

Non posso giovare, non posso parlare,
non posso partire per cielo o per mare.

E se anche potessi, o genti indifese,
ho l'arabo nullo! Ho scarso l'inglese!

Potrei sotto il capo dei corpi riversi
Posare un mio fitto volume di versi?

Non credo. Cessiamo la mesta ironia.
Mettiamo una maglia, che il sole va via.

Eraldo Affinati, *La Città dei Ragazzi*

Pecore e mosche

Primo agosto. Appena sveglio, cerco di battere il torpore, fra pecore e mosche. Guardo l'orologio: sono le tre e un quarto del pomeriggio. La testa mi fa male, come se fosse una giostra che ruota con fatica: i cavallini a dondolo rischiano di spezzarsi, i genitori protestano, il responsabile del meccanismo, nella sua guardiola, fuma una sigaretta dopo l'altra, se ne infischia. Prendo un'aspirina.

Poco fa ho sentito il singulto di un arabo in ginocchio. Mentre dormivo si è procurato uno spazio adeguato e, senza disturbarmi, ha recitato le sue preghiere. Non so quale delle cinque quotidiane; mi piacerebbe chiederglielo, anche perché sento che lui avrebbe voglia di parlare. Il muro linguistico ci divide. Ma c'è un vantaggio: in questo modo siamo costretti a eliminare il superfluo.

L'invocazione ad Allah era accompagnata ogni volta da una specie di sospiro. L'esecuzione di un compito. La riconoscenza quotidiana. Il Grande Sì che il mondo antico di ieri e oggi pronuncia a occhi chiusi e testa bassa, rinunciando a porre domande, a investigare, a voler scoprire i nessi, controllare gli snodi. L'uomo si chiama Sharif. È molto alto rispetto agli altri. Indossa il caffettano. Omar me ne parlava spesso sin dall'Italia. Quando spieghi, mi fai pensare a lui, diceva.

Stamattina siamo andati al mercato di un paese qui vicino. Souk Tnine des Oulad – Bour Hadi. I contadini arrivano nel campo di terra arida a dorso d'asino, qualcuno in automobile. Piantano i tendoni nella spianata. In pochi minuti la polvere penetra dappertutto. Te la senti in bocca, come sabbia. Si cammina sui solchi, nelle pozzanghere secche, fra gli spuntoni di roccia. Il caldo è opprimente. I banchi espongono erbe, legumi, radioline. In mezzo alla folla, due sarti lavorano a pieno ritmo sulla macchina da cucire come vecchi linotipisti dimenticati dal progresso. Pochissime donne, coperte dal velo, si mischiano agli avventori: vedove, oppure bambine, scartano furtive i gruppi di persone: nessuno rivolge loro la parola. Le altre restano a casa. Sono gli uomini a fare la spesa.

Faris mi ha detto che da piccolo amava questo posto, ci veniva con il padre, per lui era il mondo intero, ma adesso lo sente estraneo. Troppo sporco, aggiunge guidandomi nella calca. E fa una smorfia in cui scopro la sua delusione. Saluta un mercante che non lo aveva riconosciuto. Poi è un profluvio di strette di mano, *sàlem alek*, baci e risate.

Ecco cos'è rimasto della sua infanzia: un caravanserraglio. Chissà quante volte ci avrà ripensato in Italia. Ricordo che me ne parlava con nostalgia: da noi, in Marocco, è bello, c'è il sole, il cibo non costa niente, con pochi euro potresti fare quello che vuoi. E adesso, tornato a casa, di fronte all'evidenza, scuote la testa, sembra non riconoscere più il suo paese, si sente un intruso. Capisce che è lui a essere cambiato, a non vedere più le cose con gli stessi occhi. Si vergogna della sua delusione, non vuole mostrarla ai familiari. La comunica soltanto a me, tenendomi sottobraccio nella calca del mercato. Io, pensa, posso capire. Faris mi attribuisce un valore: per essere all'altezza della sua richiesta

compio uno sforzo supplementare di cura e attenzione. Mi era già capitato una volta con Fazil.

La vita

“Delle tre volte sono andato con camion in IRAN. Terze volte sono pasato! È sono arivato in IRAN, poi sono entrato in un nigozio è lo chiesto sé si servia laboratorio. Mi ha detto di sì, uau sono felice. Lavoro, lavoro, dopo e messi ho diciso di andare in TEHERAN. Sono andato là à lavorare. Sono stato per 3 anni e 6 messi in IRAN. Dopo ho pensato di andare via. Volevo andare in TURKIA. Ho pagato 1500?! Siamo arivati di un campgna che si chiamavo DUBAIAZIO. Sono stato per 102 settimama, poi siamo partiti.”

Prendi fiato, Said! Andiamo a bere un po' d'acqua alla fontanella. Infili il foglio protocollo stropicciato nella tasca posteriore del jeans mentre ti abbassi per sciacquarti il viso. A pochi metri da noi c'è la tomba di John Carroll-Abbing. Torniamo a sedere. Avanti, continua a leggere.

“In mezo à montagna ci hanno sparato, sono morti 10-15 persone, io con altri due iraniani siamo scapati...! Con tanti problemi siamo arivati à STANBUL...! Siamo andati al parco che si chiamava ZEITON BORNO. Questo parco erà famoso! Mà i due iraniano sono andati via, sono rinasto solo, è non sapevo dove devo andare? dopo venuto uno che era iraniano è mi ha detto che sono arivato nuovo? Ho risposto sì! Mi ha detto vieni con me! Sono andato con lui à suo hotel. Sono rimasto uno settimana là! Erà notte che ci hanno detto date al persone 1700?! E dopo siamo andati sul NAVE...!”

Ormai nel campo di calcio non c'era più nessuno. I giocatori avevano smesso di allenarsi. Forse stavano facendo la doccia. Qualcuno, alzando gli occhi, ci aveva riconosciuto, ma non era salito verso di noi. Ogni ragazzo, quando vede un adulto parlare fitto fitto con uno di loro, capisce quello che sta accadendo e non s'immischia. Subito gli scherzi e le battute si interrompono. La serietà d'improvviso raffredda quei visi allegri.

“Dopo due giorni ci hanno fermatto à ci hanno fatto la fotografia. Siamo saliti sul Nave...! Dopo una settimana siamo arivati in ITALIA, non lo so dove era è ci hanno detto scendette, tutti siamo scesi è oniuno sene và di una parte è ho prezo un strada è ho cominciato à camminare...! Tre giorni niente mangiare solo acqua, è dopo tre giorni sono arivavato à TREVIZO. Non avevo mangiato, avevo fame, sono andato di una chiesa, ho chiesto dà mangiare, mi hanno risposto che non hanno dà mangiare...sono andato dà una altra chiesa è per fortuna mi hanno dato qualcosa dà bere è da mangiare! Ho mangiato...!”

«Hai mangiato?»

«Sì, professore, ho mangiato!»

«E poi, cos'è successo? Come hai fatto a venire qui?»

«Tre giorni così che pasa, un giorno il PAPÀ mi ha chiesto perché sono qui, ho detto che nn ne ho soldi per prendere il biglietto per andare à ROMA.»

«Il Papa? Vuoi dire un prete?»

«Sì. Mi ha dato un biglietto. Sono arrivato a ROMA... i poliziotti mi hanno portato a C.P.M. è un centro, dopo un mese mi hanno portato a C.D.R....!»

«E adesso?»

«È adesso quasi due anni che sto a Città dei Ragazzi...è ho conosciuto tante persone...è soprattutto ho trovato una ragazza che lei si chiama CLAUDIA è con lei sto da due anni...! Ma io non volevo stare in Italia però solo per lei non ho voluto più andare via perché forse sono innamorato. È non voglio lasciarla è non voglio più andare via...!»

«E adesso?»

«È adesso che voglio lavorare ma non mi trovano il lavoro perché ho bisogno di un po' di soldi, perché quando usciamo con la mia ragazza mi vergogno ma lei non mi dice niente. Però io devo andare a lavorare, non lo so quando ma devo andare a lavorare, però non si trova facile il lavoro!»

«E come hai intitolato questo racconto?»

“La vita. La vita è ricchezza, povertà, felice è triste, bello, è brutto LA VITA? FINE THE END X RALDO.”

La prova di valutazione

A conclusione del ciclo di lezioni, grazie all'aiuto e alla collaborazione della professoressa Zanini, ho elaborato due prove di valutazione da sottoporre agli studenti.

La verifica per le classi 2ACLA e 2BL aveva come obiettivo la lettura, l'analisi e l'interpretazione di un testo poetico, sconosciuto agli studenti: *Traversare* di Eugenio De Signoribus.

La scelta di proporre una lirica è motivata dal fatto che entrambe le classi stavano studiando e approfondendo in letteratura italiana la parte relativa all'analisi di un testo poetico e quella inerente alle figure retoriche.

Invece, la prova per la classe 3AL aveva come oggetto di analisi un testo in prosa, tratto dal romanzo *La città dei ragazzi* di Eraldo Affinati, ultimo autore incontrato durante il percorso tematico.

Ho scelto di sottoporre un ulteriore brano tratto da questo libro perché la classe si era dimostrata entusiasta di fronte alla scoperta della figura di Affinati, desiderando conoscere altre storie dei ragazzi incontrati dall'autore durante il suo lavoro da insegnante.

Entrambe le prove di valutazione presentano due tipologie di domande, seguendo il modello dell'analisi testuale: qualche quesito relativo alla comprensione e analisi del testo e un interrogativo per l'interpretazione del brano. Quest'ultima ha la forma di una breve traccia attraverso cui si prova a stimolare lo studente, portandolo a riflettere su ciò che ha letto e su ciò che ha vissuto durante le lezioni proposte, incentivando la capacità di creare collegamenti tra discipline e facendo scoprire come ciò che si vive non è troppo distante da ciò che si legge.

Qui sotto riporto i modelli dei due compiti.

Prova di valutazione svolta dalle classi 2ACLA e 2BL:

Alunno

Classe

Data

COMPITO DI LETTERATURA ITALIANA e EDUCAZIONE CIVICA

Eugenio De Signoribus, da *Memoria del chiuso mondo*, raccolta di prose e poesie del 2002.

***Traversare* (1997)**

una navetta-carretta pullulante di famigliole in fuga
dalla fame, strabicolata verso il paese (il Paese)
luciolante oltre il mare...: è, questo, un luogo
abitato da popolini così cristiani, così liberali,
da temere quei tristi pellegrini come i ladri delle loro
botteghe, come gli assassini dei loro figli...

Sono essi, gli aldiquà, in gran parte discendenti
da tribù di poverini che in numero di milioni
migrarono nel vasto mondo...: chi rimanendo inermi
o solerti cittadini, chi diventando padroni e padroncini,
chi cancri di quelle rampicanti società...

Ora, queste smemorate comunità alzano le fronti
arrugate, fanno fronte comune, invocano una difesa...

Esemplare le ascolta l'incrociatore della fulgente
potenza che, arditamente, affianca il guscio di noce
e gli acciaia la via...

Il gorgo che indifferente lo inghiotte
si anima dei cento occhi bambini che, calando nel nero,
scrutano i volti civili aguzzini, lassù.

L'autore della poesia è Eugenio De Signoribus, nato nella provincia di Ascoli Piceno nel 1947.

Il testo fa riferimento alla strage avvenuta nel Canale d'Otranto il 28 marzo 1997, un fatto di cronaca oggi dimenticato: la corvetta Sibilla della Marina Militare italiana speronò l'imbarcazione di fortuna Kater I Rades in acque internazionali determinando la morte di un centinaio di civili albanesi, in gran parte donne e bambini. Il mar Adriatico è rappresentato, quindi, come una frontiera che divide i migranti dagli abitanti della terraferma.

Comprensione e Analisi

1. Individua le figure retoriche presenti nei versi 1-6 riportando qualche esempio.
2. Chi sono i «tristi pellegrini»? (v.5)
3. Che cosa rappresentano gli ultimi tre versi della poesia?

Interpretazione

Partendo dalla lirica proposta elabora una tua riflessione facendo riferimento agli autori ed ai testi presentati in classe.

Prova di valutazione svolta dalla classe 3AL:

Alunno

Classe

Data

COMPITO DI LETTERATURA ITALIANA e EDUCAZIONE CIVICA

Testo in prosa dal romanzo *La città dei ragazzi* di Eraldo Affinati, 2008.

Pepite d'oro

Studio, in questi ragazzi, i miei stessi limiti. Sono partito dal basso, dal niente, perché quel basso, quel niente, me li avevano trasmessi mio padre, mia madre. Sono stato solo forse più ancora di Hafiz, Fazil e Said: non ho avuto la possibilità di vivere in una comunità, non ho incontrato nessun adulto credibile. I valori ai quali oggi m'aggrappo li ho conquistati a pezzi e bocconi, nell'avvilimento, nella vergogna, nell'arroganza, nell'egoismo.

Scruto nei miei allievi le radici spezzate perché anch'io sono vissuto così: con l'amarezza e lo sconforto di non sapere dove sbattere la testa, col senso di vertigine che nasce quando non sai a chi appoggiarti, nel momento in cui non hai più l'incoscienza del bambino e non possiedi ancora il disincanto della maggiore età. Soprattutto la solitudine posso dire di aver sperimentato, fino al punto di esserne diventato un atleta: culturista del vuoto interiore. Nessun paesaggio, nessuna vegetazione, solo il pensiero mentre frulla in un battito d'ali incapaci di prendere il volo. Stelle che si frantumano sulla vernice scorticata nel serbatoio del motorino.

La differenza fra me e loro è un'altra: mentre Costantin e Kabil, Petrit e Francisco, Abdul e Assad sono orfani in prima persona; mentre Stefan e Shafa, Karim e Nabi, Mihai e Zoltan non hanno avuto conforti affettivi, io sono stato il figlio di genitori cresciuti senza guide, ho quindi ricevuto povertà spirituale e fragilità emotiva in seconda battuta, come un lascito da elaborare, una carta muta da riempire, un enigma da risolvere. Se, da una parte, sono stato salvato dal colpo diretto in pieno viso, preservato dalla malattia in fase acuta, dall'altra ho impiegato molto più tempo per individuare la lacerazione.

Ciò che i miei genitori occultarono per difendersi, in me si è cronicizzato. In mio fratello è diventata una piaga purulenta, benché visibile a occhio nudo. Devo scrivere per noi. Per affermare la giustizia che nasce dal superamento della colpa (mai di una persona sola) assunta da chi vuol procedere oltre pensando solo a se stesso. È una pura illusione: qualsiasi gesto compiuto da un essere umano assume, prima o poi, rilievo collettivo. Insegnare agli orfani per me significa eseguire il compito che mio padre e mia madre omisero di svolgere. Dev'essere questa la ragione per cui non ho figli. Se ne avessi generato anche soltanto uno, non avrei avuto le mani libere per riparare il danno che ho scoperto.

E se invece fosse tutto casuale? La perdita delle nostre origini, lo smarrimento dell'identità, la rottura della catena? Se ogni azione si verificasse semplicemente per energia cinetica, come se gli uomini fossero palle da biliardo che sbattono l'una contro l'altra spinti solo dall'istinto e dalla passione: mio nonno contro mio padre e lui contro di me e io contro di loro, nel bene e nel male, non sarebbe forse lo stesso piano pratico? Lo sguardo che mi regalò quel giorno Omar, vedendomi mortificato dopo la reazione di Kabil, resterebbe comunque, anche così, una pepita d'oro zecchino in fondo al pozzo, riemersa come per incantesimo davanti a entrambi alla stessa maniera di un sortilegio miracoloso.

Comprensione e Analisi

1. Riassumi il contenuto informativo del testo in max 10 righe.
2. Nelle righe 9-11 si trovano alcune figure retoriche: individuale.

Interpretazione

E tu, hai incontrato delle *pepite d'oro* nei testi e negli autori proposti in classe? Prova ad elaborare una tua riflessione.

La parola agli studenti

Per concludere tale resoconto del mio tirocinio, ritengo sia fondamentale dedicare dello spazio ai veri protagonisti di questa esperienza, coloro i quali mi hanno accolta nelle loro classi, fidandosi di ciò che ho proposto loro e, soprattutto, mettendosi in gioco durante le discussioni nate dalla lettura dei testi: gli studenti e le studentesse delle classi 2ACLA, 2BL e 3AL. Lasciandosi interrogare dalla novità che tale modalità didattica ha comportato, sono riusciti a creare una comunità ermeneutica molto viva e pronta ad essere scomodata dall'alterità insita in ogni testo letterario.

Riporto, quindi, alcune delle riflessioni che studenti e studentesse hanno scritto nei loro compiti in classe.

Giorgia C., 2ACLA

Una navetta che trasporta uomini, donne e bambini. Un'immagine simile alla tratta degli schiavi, con unica differenza che questi individui hanno scelto di mettersi in viaggio perché vogliono combattere per sopravvivere. Questo mezzo pieno di persone impaurite e disarmate abbattuto e annientato da quelli che in questo "quadro" hanno in mano il manico del coltello.

Una tragedia, un dolore, un errore.

Un atto di codardia, lo chiamerei io.

Nel testo di Eugenio De Signoribus è evidenziato un fatto oltraggioso nei confronti dell'umanità, nei confronti di Dio. Persone innocenti morte solo perché sono nate dalla parte sbagliata del mondo e non è colpa loro. Ma quando provano a chiedere aiuto a chi è in grado di darlo vengono sterminati. Se invece di comportarci da avari, condividessimo le nostre fortune, tutto il mondo sarebbe uguale.

Shakespeare rappresenta questo voler essere superiori delle potenze occidentali, tipico della nostra civiltà, ciò che, per come la penso io, porterà alla distruzione dell'intera umanità. Fortini e Conrad vedono già da una prospettiva diversa le popolazioni sterminate solo per il colore della pelle e per la cultura. Affinati e De Signoribus, invece, raccontano la realtà che stiamo vivendo noi. Una realtà che deve cambiare.

Massimo C., 2ACLA

L'immigrazione è un argomento molto discusso, che divide completamente le persone, generando solidarietà e odio allo stesso tempo.

Spesso la questione viene affrontata dalla politica, dalle persone che amministrano il potere in ogni stato, pressate dai pareri contrastanti e dalle soggettive interpretazioni del fenomeno.

Per quanto un politico, una persona mediaticamente rilevante o anche un semplice volontario possano impegnarsi per minimizzare e dare una totale soluzione al problema, non potranno mai capire la situazione delle persone, la maggior parte delle volte costrette ad abbandonare lo stato natale, che cercano disperatamente una nuova vita. Si parla di due piani sociali totalmente contrastanti: la ricchezza e l'agiatezza in generale contro la completa povertà; l'unico fattore che potrebbe accomunarle è l'umanità, ma spesso questa viene "messa da parte" per poi essere recuperata nel momento in cui vi è bisogno di consensi, di affermazione. Ciò scaturisce di conseguenza l'effetto negativissimo dell'indifferenza o come insegnano la storia e la letteratura, del pensiero della superiorità.

Come nell'episodio di Calibano, narrato da William Shakespeare spesso la figura del diverso viene sconvolta dalla consapevolezza perversa dell'uomo che la rende oggetto della propria "supremazia". Ma noi cosa siamo nei confronti dei migranti? In situazioni come l'immigrazione possiamo essere salvatori come soggiogatori. L'impossibilità apparente di una convivenza spesso viene evidenziata per non avere ulteriori problemi; ciò che bisognerebbe fare, in realtà, secondo la mia opinione, è sbarazzarsi degli stereotipi comuni, che dominano la mente di troppe persone, per lasciare spazio alle riflessioni, riflessioni sulla propria condizione, sulla propria fortuna.

Perciò sfondiamo i muri che dividono quello che consideriamo diverso, per liberare quelle che sono le nostre menti, incatenate dalla nostra stessa coscienza.

Lisa G., 2BL

Trovo questa poesia molto contemporanea nelle sue tematiche. Infatti, l'immigrazione è tuttora una grande questione nella nostra società. Ancora oggi si vedono al telegiornale notizie di barconi affondati e di vite perse in mare nonostante i tentativi di aiuto.

Penso che questa poesia e i capitoli de La Città dei Ragazzi siano molto interconnessi. Entrambi affrontano questa tematica, ma ne elaborano due diversi punti.

De Signoribus, infatti, racconta del viaggio per arrivare in Europa e della risposta degli abitanti all'arrivo degli immigrati. L'altro autore, invece, si concentra sull'integrazione dei ragazzi nella società italiana e sulle loro radici. Entrambi questi due punti sono importanti in quanto ci aiutano a capire meglio le difficoltà che gli immigrati devono affrontare solo per lasciare un ambiente di sangue e terrore.

Così, ascoltando meglio le loro vite e i loro viaggi, possiamo in qualche modo intervenire e far sì che i loro diritti vengano rispettati.

Gaia B., 3AL

Ho trovato il progetto svolto in classe molto interessante, mi è piaciuto molto anche l'aver creato un collegamento tra un tema molto attuale, come quello dell'altro e la

diversità, e le varie opere letterarie viste in classe, partendo da quelle più antiche come *La Tempesta* di Shakespeare fino a giungere ad opere contemporanee come *La Città dei Ragazzi* di Eraldo Affinati. Mi è molto piaciuta anche l'analisi del testo con protagonisti Prospero e Calibano, dove abbiamo affrontato il tema del mostro da civilizzare. È stata una lettura che mi ha offerto molti spunti di riflessione come, ad esempio, quella fatta in classe sul perché Prospero avesse insegnato a Calibano a parlare, non per amore, ma per renderlo più simile a lui.

Credo che questo aspetto sia molto vivo anche nella società odierna, dove molto spesso persone o cose molto diverse da noi e dal nostro pensiero possono spaventarci. Penso che le attività svolte in classe e le riflessioni emerse possano essere servite come delle pepite d'oro, come degli spunti per riflettere su questo tema, sul nostro comportamento e, perché no, per iniziare a vedere le cose in modo diverso.

Jenifer O., 3AL

Se dovessi paragonarmi ad uno degli autori letti in classe o ad un testo sarebbe sicuramente al racconto di Eraldo Affinati.

Anch'io, come molti suoi allievi, ho dovuto spezzare le radici della mia vita. All'età di sei anni una bambina si trovava su un autobus lasciandosi alle spalle tutto ciò che aveva per andare in un luogo a lei sconosciuto. Quando si arriva in un nuovo paese ti senti estranea, impaurita, ti aggrappi a tutte le tue speranze per poter tornare indietro, ti senti intrappolata, vivi in una bolla. Nessuno ti capisce e tutti pensano sia una passeggera, un'esperienza divertente, ma quello che non sanno è che in realtà tu vivi un incubo. Ogni giorno ti senti giudicata, ti senti odiata e vista con occhi diversi solamente perché non sei nata nel loro stesso paese. Ma sapete cos'è la cosa peggiore? Vivere tutto ciò senza un appoggio da parte dei genitori, essere lasciati a sé stessi, come i genitori di Affinati hanno fatto con lui. Ed è lì che cresci, che sputi sangue per dimostrare agli altri ciò che tu sei, che nonostante la tua provenienza hai dei valori uguali agli altri. Come dice Affinati, per conquistare questi valori si deve lottare, cadere ma rialzarsi più forti di prima, stringere i denti e credere in sé stessi perché se non si fa per metà si è già persi in partenza. Anch'io ho avuto delle pepite d'oro e per me sono stati gli aiuti.

Erika M., 3AL

Penso che queste pepite d'oro a cui si fa riferimento siano tutti quei piccoli gesti che ti cambiano la giornata, migliorandoti la vita intera: un sorriso, un saluto, un messaggio, uno sguardo. Qualsiasi cosa che può fare del bene al cuore. In particolare, ricordo Shakespeare, grande drammaturgo, poeta e storico, nella sua ultima opera *La Tempesta* narra come un mostro viene civilizzato. Calibano vive su un'isola deserta nell'oceano Atlantico, allo stato brado. È un mostro bipede, deforme, figlio della strega musulmana Sycorax e del demonio. La sua vita solitaria viene interrotta dallo sbarco sull'isola del duca di Milano Prospero, dopo essere stato spodestato da suo fratello, e da sua figlia Miranda. Prospero cerca di insegnare a parlare a Calibano, per renderlo più simile a lui. In Miranda vi è un istinto più umano e all'inizio prova a civilizzare Calibano per il semplice gusto di una comunicazione più efficace.

Un altro esempio di gesti di bontà è dato da Franco Fortini, il quale davanti all'orrore della guerra del Golfo non rimane indifferente e, mosso dalla compassione e dalla

malinconia, scrive una raccolta di poesie. Purtroppo, è evidente l'impotenza della poesia davanti alla cattiveria, ma la speranza, nel proprio piccolo, di fare la differenza è sempre accesa.

Bibliografia

AA.VV. (2020), *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Carocci, Roma

AA.VV. (2007), *Dizionario dei temi letterari*, a cura di R. Ceserani, M. Domenichelli, P. Fasano, UTET, Torino, 3 voll.

ANDREOLI V. (2006), *Lettera ad un insegnante*, Bur Rizzoli, Milano

ARMELLINI G. (2013), *Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile*, in *I Quaderni della Ricerca – Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Loescher Editore, Torino

BREMOND C. (1997), *Il divenire dei temi. Al di qua e al di là di un racconto*, a cura di D. Giglioli, La Nuova Italia, Firenze

BROVIA R. (2018), *A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*

CALVINO I. (1999), *La nuvola di smog* in Meridiani, Arnoldo Mondadori Editore, Milano

CELLA R. (2015), *Storia dell'italiano*, Il Mulino, Bologna

CESERANI R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano

CESERANI R. (1999), *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari

CESERANI R., DE FEDERICIS L. (1979-1988), *Il materiale e l'immaginario*, Loescher editore, Torino

CITTON Y. (2012), *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo

COLOMBO A., (1996) *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La nuova Italia, Firenze

CONTU R. (2019), *Insegnanti (il più e il meglio)*, Aguaplano Libri, Perugia

DI BUCCI FELCETTI S. (2013), *Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario*, in *Per una letteratura delle competenze – I Quaderni della Ricerca*, a cura di Natascia Tonelli, Loescher Editore, Torino

GATTI L. (2013), *Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte fra testo e mondo”*, in *Per una letteratura delle competenze – I Quaderni della Ricerca*, a cura di Natascia Tonelli, Torino, Loescher Editore

GIGLIOLI D. (2001), *Tema*, La Nuova Italia, Firenze

GIUSTI S. (2014), *Per una didattica della letteratura*, Pensa, Lecce

LAZZARIN S., PELLINI P. (a cura di), (2018), *Un «osservatore e testimone attento». L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo*, Mucchi Editore, Modena

LUPERINI R. (2013), *Insegnare la letteratura oggi*, P. Manni Editore, San Cesario di Lecce

LUPERINI R. (2013), *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata

MASSA R. (2000), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari

MAZZI A. (2019), *Amo i ragazzi cattivi*, Cairo Editore, Milano

NUSSBAUM M.C. (2013), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna

PENNAC D. (2010), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano

RECALCATI M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino

SANTI M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nella discussione in classe*, Liguori, Napoli

SEGRE C. (1985), *Tema-motivo*, in *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino

STROPPIA S., *Mediare, facilitare, sollecitare...insegnare? Le competenze professionali*, in E. Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*,

VITI A. (2011), *Tema*, Guida Editore, Napoli

Articoli da riviste online

AGRESTA A.M., POLACCO M., *La riforma dei professionali e il (falso) miraggio delle competenze*, <http://www.leparoleelecose.it/?p=37434>

BERTONI C., *Rischi e risorse dello studio dei temi: percorsi possibili*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/189-rischi-e-risorse-dello-studio-dei-temi-percorsi-possibili>

CESERANI R., *Il punto sulla critica tematica*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/188-il-punto-sulla-critica-tematica>

GIGLIOLI D., *Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/186-archetipo-e-sopravvivenza-due-modelli-per-lo-studio-dellimmaginario>

LUPERINI R. (2013), *Ceserani e la scuola*, *Between*, III.6, <http://www.Between-journal.it/>

MANGANARO A., *Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, tra scuola e università*, https://www.academia.edu/8854263/Insegnamento_della_letteratura_e_didattica_per_competenze_tra_scuola_e_universit%C3%A0

PELLINI P., *Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/185-critica-tematica-e-tematologia-paradossi-e-aporie>

RAPPAZZO F., *Temi letterari e pensieri del sogno. Da Frye a Freud*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/184-temi-letterari-e-pensieri-del-sogno-da-frye-a-freud>

VITI A., *Per una tematologia ermeneutica*, in «Allegoria», <https://www.allegoriaonline.it/183-per-una-tematologia-ermeneutica-sul-dizionario-dei-temi-letterari>

ZINATO E. (2001), *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in «Allegoria», a. XIII, n. 37

ZINATO E. (2016), *L'eredità di Remo Ceserani*, <https://laletteraturaenoi.it/2016/11/09/leredita-di-remo-ceserani/>

Sitografia

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

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

<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

<https://laletteraturaenoi.it/>

<https://laricerca.loescher.it/i-quaderni-della-ricerca/>

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

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

Ringraziamenti

Per la stesura di questa tesi ringrazio profondamente il mio relatore, prof. Emanuele Zinato. Grazie per la costanza, la passione e l'impegno che ho sempre sentito nei miei confronti, grazie per la condivisione di profondi pensieri e di consigli in ambito educativo.

Un sincero grazie alla prof.ssa Patrizia Zanini per avermi accolta nelle sue classi per le ore di tirocinio: è stato un mese intenso e arricchente che mi ha permesso di sperimentare ed alimentare il desiderio che ho di essere insegnante.

Un grazie immenso alla mia famiglia: mamma, papà, Attilio e Giulia. Grazie per tutto, in particolare per il bene ed il sostegno sempre presenti in questi mesi in cui siamo fisicamente lontani.

Cari Chiara, Sofia, Federico, Michele, Martina, Giulia, Anna, Stefano e Michela, grazie per esserci, amici miei. Sono grata di avervi accanto nel cammino della vita.

Caro, caro Daniele semplicemente grazie per ciò che sei, grazie per l'amore e la pazienza, grazie per condividere un grande sogno con me, grazie per crederci sempre.

Grazie a Anabella e Michele per la spinta a buttare il cuore oltre agli ostacoli.

Non mi sarei mai aspettata di vivere ciò che sto vivendo in questi mesi, non mi sarei mai aspettata di scrivere la tesi di laurea nella Casa Caritas di Casale Monferrato, ma la vita ti sorprende sempre e ti fa incontrare delle persone speciali che ti aiutano a scommettere e regalare di più. Per questo e per molto altro grazie a DonMa, Sara, Ale, Silvia, Anna, Gabbo, Laura, Virgi, Lore, Dumi, Ceci, Corne e Jessi. Grazie ai ragazzi di gruppo per questi mesi super speciali: Lorenzo, Amir, Momo, Luca, Francesco, Andrea, Benedetta, Camilla, Aurora, Letizia, Paola, Yasmine, Martina, Maddalena, Linda, Caterina, Clarissa, Sara, Catalina, Matilde, Melissa, Ainura, Ami, Amina, Viola, Nina e Alessandra.