Bruno Falcetto (ed.), *Lector in aula. Didattica universitaria della letteratura italiana contemporanea*

Pisa, ETS, 2020,140 pp.

Lector in aula raccoglie i contributi del seminario annuale della *Società italiana per lo studio della modernità letteraria*, svoltosi il 22-23 febbraio 2018 presso l'Università degli Studi di Milano. Come sottolinea il curatore, Bruno Falcetto, il testo offre una «mappatura articolata, significativa, certo non esauriente, di nodi problematici centrali» (5) per la didattica della letteratura italiana contemporanea, seguendo quattro direttrici principali: la delineazione del campo disciplinare (tra periodizzazioni, contaminazione dei generi e rapporti con le tradizioni), e le riflessioni sui metodi dell'interpretazione (il commento, la critica come genere letterario), sugli strumenti dell'insegnamento (dal manuale scolastico alle mappe, dalle fotografie agli apparati tecnici forniti dalle *digital humanities*), e sui contesti formativi (ciascuno dei quali richiede una diversa declinazione della disciplina). Come dimostrano efficacemente i diversi autori del volume, i suggerimenti didattici più interessanti nascono da un proficuo e vicendevole scambio tra le necessità pragmatiche e contingenti della formazione e le riflessioni teoriche della speculazione accademica. L'insegnamento, infatti, con i suoi vincoli (di tempo, di spazio, di uditorio), implica sia una selezione della disciplina, e dunque la delineazione di una canone di informazioni necessarie e trasmissibili, sia l'elaborazione di un linguaggio che sappia fornire «un'immagine *sintetica* e *comunicabile*» (8) della materia. Senza contare l'ineludibile ripensamento, un atto tutt'altro che burocratico ma

«pienamente culturale» (9), dei profili dei licenziati dai due cicli di laurea, e delle loro possibilità nel mondo del lavoro.

Il saggio di Margherita Ganeri, che apre il volume, sottolinea come nella riflessione di Luperini sull'educazione letteraria rimanga implicita l'identità di quella comunità ermeneutica, composta da docenti e studenti, che i processi di globalizzazione hanno profondamente cambiato, e la cui identificazione è fondamentale nella pratica didattica. A questo fine, «occorre rimandare agli orizzonti umani, esperienziali ed esistenziali delle persone coinvolte nei processi didattici» (12). È necessario, dunque, integrare il vissuto delle persone nella didattica, poiché studente e insegnante non sono funzioni astratte, ma variabili reali dell'insegnamento e dell'apprendimento. Su queste premesse teoriche si fonda la proposta di Ganeri: gli *Italian Diaspora Studies*, fondati dalla stessa nell'anno accademico 2014/2015 presso la Laurea Magistrale in Filologia Moderna del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. Si tratta di una disciplina particolare, «*Community-Based*, cioè […] orientata da e verso un o più comunità, con l'obiettivo duplice di registrare fenomeni in atto e di stimolare effetti sulla mentalità e sulla vita delle persone coinvolte nella ricerca» (17). Una disciplina, quindi, che non solo indaga fenomeni culturali ma, essendo intrinsecamente legata a precisi spazi geografici (i luoghi abbandonati e le nuove patrie) e a specifiche comunità, permette di ridefinire l'identità di docenti e discenti occupati nell'indagine letteraria.

Pur diversi, i contributi di Mario Barenghi e Giuseppe Langella partono da una constatazione simile: la marginalità. Quella evidenziata da Barenghi deriva dal corso di laurea dove insegna Letteratura italiana contemporanea: un corso di laurea dove a prevalere sono la pedagogia, la psicopedagogia, l'antropologia linguistica, e dove gli studenti non hanno alcun interesse letterario, specie per la letteratura italiana. Questa condizione, però, è anche un'opportunità per ragionare «sul senso della presenza della letteratura all'interno di una cultura o di una formazione di civiltà» (37), e per ridefinire, in sostanza, la ragion d'essere della materia stessa. E da qui proviene la riscoperta di una letteratura come sapere unico ed essenziale, «in

quanto presidio della possibilità di integrare nello scibile la singolarità vissuta: cioè in quanto modello di come la concretezza empirica […] possa diventare sorgente di conoscenza» (42). La didattica letteraria, dunque, deve uscire dall'angolo dove è chiusa (o dove si è auto-reclusa), trasmettendo agli studenti tutto il rilievo di questa forma conoscitiva.

Un movimento simile, dalla constatazione di marginalità all'esplicitazione dell'importanza dell'insegnamento, segue anche il saggio di Langella. La prima rilevazione è di natura amministrativa: la Letteratura italiana contemporanea è assente nelle quattro classi di concorso di pertinenza umanistica per l'insegnamento, ed è assente anche nei 24 crediti di competenze professionali necessari per il reclutamento. Eppure, come ha buon gioco a dimostrare l'autore, la modernità letteraria non solo ricopre interamente l'ultimo anno delle superiori, non solo è tema dell'esame di maturità, ma è anche portatrice di una serie di conoscenze imprescindibili per orientarsi nella società contemporanea, ossia i «i tratti ad alto coefficiente di infrazione dei codici tradizionali» (49).

Sui codici della letteratura italiana contemporanea, e sulle ricadute di questi sulla didattica, si sofferma Gianluigi Simonetti. Come sottolinea lo studioso, «i modelli di riferimento per gli scrittori italiani delle ultime generazioni […] sono per la maggior parte scrittori *non italiani*» (56). Ne consegue che «ricerca e didattica di letteratura ultracontemporanea non possono non essere, oggi, ricerca e didattica di letterature *comparate*» (*ibid.*), una vera e propria ridefinizione dei confini della materia. E non si tratta certo dell'unica commistione dei linguaggi. Fonti di ispirazione di numerose opere letterarie, ad esempio, sono film, ed anzi molte di queste nascono con l'esplicito intento di essere riprodotte sul grande o sul piccolo schermo. Per questo motivo è impensabile insegnare la letteratura italiana contemporanea senza tener conto delle numerose ibridazioni con cinema, immagini, giornalismo, letterature straniere, e con i codici di cui ciascuna di queste forme di comunicazione è portatrice.

Ripensare l'educazione letteraria significa anche ripensare pratiche date per assodate, ma che, ad una più attenta analisi,

mostrano una grande ricchezza didattica. È il caso del commento, ben scandagliato da Daniela Brogi nel suo saggio. L'autrice, infatti, individua cinque possibili declinazioni di questa forma critica: 1) commento come educazione letteraria, 2) commento come utilizzo di risorse interdisciplinari, 3) commento come riconoscimento di inclusioni, presenze e omissioni, 4) commento come riflessione sul piacere del testo, 5) commento come contatto con il destinatario. Per quest'ultimo aspetto Brogi riporta un esempio tratto dalla propria esperienza: delle studentesse cinesi, invitate e leggere *La coscienza di Zeno*, ridono in continuazione, perché ritengono il protagonista comico e ridicolo prima che umoristico. Per il docente, dunque, «non si tratta di colmare solo i vuoti di ciò che gli studenti non sanno, ma di interrogarsi su *come* si sistemano» (68), sulle concettualizzazioni diverse dei lettori.

Anche Emanuele Zinato riflette sulla critica, ma considerandola come oggetto di insegnamento. La critica letteraria è un vero e proprio genere, e può dunque essere utile presentala agli studenti nella sua peculiare «dimensione formale e retorica» (76). Tra le molte strade percorribili, l'autore propone ad esempio di sottolineare l'utilizzo, da parte dei critici, di metafore desunte dalle scienze dure, come il «cronotopo» di Bachtin o la «funzione Gadda» di Contini, quando cioè la traslazione nel campo umanistico è posta in snodi centrali dell'interpretazione. È altrettanto importante contestualizzare il lavoro critico nella sua propria dimensione sociale e reale, tracciando le biografie intellettuali degli studiosi, le relazioni con le istituzioni accademiche, la precarizzazione in cui versa attualmente, e tutti i dati di realtà che spesso non emergono da una prima lettura dei testi ma che contribuiscono alla loro stesura finale.

Un consistente nucleo di autori pone al centro della propria riflessione gli strumenti didattici. Tra questi, Massimiliano Tortora si focalizza sullo strumento principe: il manuale. Considerando dati reali che per la speculazione astratta potrebbero sembrare svilenti, ma che per una prassi didattica sono fondamentali, Tortora individua in 300 pagine la razione bibliometrica manualistica dello studente. Se ne deduce che, in un testo di questa estensione, «gli autori di riferimento

non potranno godere più di dieci-quindici pagine, le seconde linee di due-tre, gli altri di accenni in liste di nomi» (24). Si tratta di una considerazione importante che implica un curioso paradosso: uno studente di scuola secondaria studierà la letteratura italiana su un'opera molto più ampia e completa di uno studente di laurea triennale, costretto a formarsi spesso su versioni ridotte dello stesso volume. Da queste considerazioni, emerge il suggerimento operativo di Tortora: considerare la storia letteraria non la base della formazione, ma «il traguardo da raggiungere dopo aver acquisito alcune specifiche competenze» (32). Ciò, all'atto pratico, significa lasciare che al triennio si leggano i capolavori della letteratura con una bibliografia di riferimento, riservando la storia della letteratura agli studenti del biennio, coloro che, una volta laureati, si dovranno confrontare con l'insegnamento, e dunque i veri destinatari dei manuali scolastici.

Il saggio di Iacoli mostra la produttività di un discorso bidirezionale tra teoria letteraria e pratica didattica. Il saggio si apre infatti con richiami alla *géocritique*, inaugurata da Bertrand Westphal, e all'*Atlante del romanzo europeo 1800-1900* di Franco Moretti, e prosegue richiamando sia l'impatto che le due opere hanno avuto nell'instaurazione del nesso testo-spazio, sia il grande dibattito esploso, soprattutto dopo l'*Atlante*, circa l'opportunità delle operazioni di cartografia letteraria. L'attenzione, però, si concentra su due movimenti cartografici particolari: «*e* sull'impiego della cartografia in funzione dell'interpretazione del testo *e* sulla sussistenza di effettivi affiancamenti di mappe al testo letterario stesso» (84). Prendendo due esempi, *La tregua* di Primo Levi e *Narratori delle pianure* di Gianni Celati, due libri dotati di carte geografiche, Iacoli dimostra efficacemente come la mappa, in sede didattica, sia «tema e dispositivo interno alle stesse forme letterarie, e insieme parola chiave di un lessico interdisciplinare che non sempre i corsi triennali e magistrali di indirizzo umanistico provvedono a offrire», nonché «possibile via di addestramento» (91) alla teoria. La mappa, dunque, oltre a essere utile strumento ermeneutico per comprendere il testo, è anche occasione per instaurare una proficua riflessione su diversi codici comunicativi.

Anche gli ultimi due contributi del volume concentrano l'attenzione su apparati visivi che possono arricchire l'esperienza dell'insegnamento letterario. L'indicazione di Epifanio Ajello è quella di associare testo letterario e immagine. Cercando di concretizzare la suggestiva ipotesi di un *Album fotografico dei personaggi*, Ajello propone, ad esempio, la fotografia di Adriana Ivancich, la «Renata» di *Di là dal fiume e tra gli alberi*, oppure le immagini accluse dallo stesso Pasolini alla sua *Divina mimesis*, oppure l'intero *Nuovo romanzo di figure* di Lalla Romano, esortando poi ad una pratica didattica che sia in grado di soppesare come «lo stile di una prosa possa adeguarsi alla stilistica di un'immagine» (112).

La proposta di Stefano Ghidinelli, invece, prende le mosse dalle potenzialità delle *digital humanities*, che non solo permettono di inquadrare la letteratura sotto una diversa prospettiva, ma offrono nuovi strumenti per la didattica. Si tratta di portare nella didattica quello che Moretti, in opposizione al modello ermeneutico del *close reading* fondato sulla lettura da parte del critico del singolo testo, ha battezzato *distant reading*, che delega la lettura di *corpora* testuali alla macchina, lasciando al critico il compito di interpretare i dati raccolti. Anche in questo caso, però, la riflessione teorica offre non solo spunti, ma anche deterrenti necessari a ogni pericoloso entusiasmo. I grafici, infatti, non sono una riproduzione cristallina della realtà, ma sono anch'essi portatori di una retorica che può condizionare la lettura dei dati. Una lettura e una didattica del testo che possa dirsi completa e ricca, non può che essere «a distanza variabile» (132), che spieghi cioè la panoramica del fenomeno letterario attraverso l'approfondita conoscenza dello stesso, come dimostra l'esempio proposto dall'autore sulla raccolta di Caproni, *Congedo del viaggiatore cerimonioso & altre prosopopee*.

Per concludere, *Lector in aula,* oltre a offrire numerosi spunti didattici e riflessioni non eludibili sulla modernità letteraria, mostra come un dialogo tra speculazione teorica ed esigenze didattiche possa rappresentare uno scambio proficuo (e necessario) per la disciplina.

L'autore

Simone Marsi

Simone Marsi è dottorando presso l'Università di Parma con un progetto di ricerca sull'evoluzione della letteratura italiana nei manuali scolastici per la scuola secondaria, dall'Unità d'Italia alla fine della seconda guerra mondiale.

Tra i suoi interessi vi sono la letteratura italiana del Novecento, in particolare Carlo Emilio Gadda, Clemente Rebora (*Con me in persi moti*, Cesati 2016), Salvatore Satta, e il teatro sperimentale italiano degli anni Sessanta e Settanta.

Email: simone.marsi@unipr.it

La recensione

Data invio: 09/04/2020
Data accettazione: 20/05/2020
Data pubblicazione: 30/05/2020

Come citare questa recensione

Marsi, Simone, "Bruno Falcetto (ed.), *Lector in aula. Didattica universitaria della letteratura italiana contemporanea*", *Le culture del dissenso in Europa nella seconda metà del Novecento*, Eds. C. Pieralli – T. Spignoli, *Between*, X.19 (2020), www.betweenjournal.it