

La letteratura della migrazione nei manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado

I risultati di un'indagine

Camilla Spaliviero

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This article aims at advocating for the inclusion in the Italian school literary canon of migration literature, the application of the hermeneutic method and the use of methodologies such as peer education and cooperative learning. To do so, it presents the results of a content analysis conducted on three textbooks of Italian literature used in five secondary schools, which show that only the hermeneutic method is partially applied while the other aspects are not at all addressed.

Keywords Migration literature. Contemporary Italian literature. Textbooks. Secondary schools. Hermeneutics.

Sommario 1 Lo stato attuale della didattica della letteratura in Italia. – 2 Possibili proposte. – 3 La normativa vigente per la scuola secondaria di secondo grado. – 4 L'indagine sui manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado. – 5 Conclusioni.

1 Lo stato attuale della didattica della letteratura in Italia

Considerando lo stato attuale della didattica della letteratura in Italia è possibile affermare l'esistenza di una profonda contrapposizione tra l'insegnamento della letteratura nella dimensione scolastica e le abitudini di lettura degli adolescenti nella dimensione extrascolastica.



Edizioni
Ca' Foscari

Diaspore 12

e-ISSN 2610-9387 | ISSN 2610-8860
ISBN [ebook] 978-88-6969-396-0 | ISBN [print] 978-88-6969-397-7

Open access

Submitted 2020-01-29 | Published 2020-04-30
© 2020 | © Creative Commons Attribution 4.0 International Public License
DOI 10.30687/978-88-6969-396-0/015

Diversi studiosi (Balboni 2004; Armellini 2008; Ceserani 2010; Luperini 2013; Rigo 2014; Bertoni 2018) ritengono infatti che negli ultimi decenni l'educazione letteraria e la didattica della letteratura siano entrate in uno stato di criticità provocando un graduale distanziamento degli studenti dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura, ovvero scritta e a stampa. Tra le principali cause è possibile identificare la visione anacronistica della letteratura e il modo altrettanto anacronistico con cui è proposta agli studenti. Da un lato, sul piano teorico e contenutistico l'idea di letteratura continua ad essere vincolata al tradizionale testo cartaceo a fronte di un cambiamento dei sistemi culturali e dei riferimenti ideologici culminato con la diffusione dei mezzi di comunicazione e di consumo estetico (Bertoni 2018). Dall'altro, sul piano operativo e metodologico le proposte didattiche sono ancora caratterizzate dal predominio della storiografia letteraria (Luperini 2013).

Parallelamente, le statistiche più recenti sulle abitudini di lettura degli italiani attestano che, sullo sfondo di un modesto interesse da parte della popolazione, il pubblico più alto di appassionati alla lettura si identifica con i giovani di 11-19 anni (Istat 2019). Nello specifico, se solo il 40,6% degli italiani afferma di avere letto almeno un libro nell'ultimo anno per motivi non scolastici o professionali, la percentuale aumenta nelle fasce d'età di 11-14 anni (58,2%), 15-17 anni (54,5%) e 18-19 anni (54,3%).

Di conseguenza, mettendo in relazione lo stato di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura con i più recenti indici di lettura appare evidente la funzione centrale che l'insegnamento letterario deve svolgere per identificare delle soluzioni che rafforzino le abitudini di lettura degli adolescenti e che consentano di preservare il loro interesse per la lettura anche dopo la fine del percorso scolastico.

In aggiunta, il carattere sempre più multiculturale della realtà scolastica italiana rende necessario promuovere l'educazione letteraria e la didattica della letteratura in chiave interculturale per incentivare le occasioni di un confronto dinamico, aperto e consapevole tra gli studenti. Nel recente studio dell'Ufficio Statistica e Studi del MIUR (2019) si attesta per l'appunto che il 9,7% della popolazione scolastica in Italia è di origine straniera (circa 842 mila studenti) e che il settore scolastico in cui si registra l'aumento più significativo corrisponde alla scuola secondaria di secondo grado (50% in più rispetto al decennio precedente).

2 Possibili proposte

Per favorire la riconquista di un rinnovato ruolo formativo da parte della letteratura risulta imprescindibile individuare delle soluzioni legate alla motivazione degli adolescenti che promuovano una sua didattica interculturale sul piano sia dei contenuti sia delle metodologie.

Dato che la motivazione è prodotta dal piacere, legato alla scelta dei contenuti e delle metodologie, e dalla relazione con il docente (Caon, Spaliviero 2015), è necessario puntare sulla percezione degli studenti sia del bisogno di letteratura sul piano razionale sia del piacere sul piano emozionale per ridurre il rischio di contrapposizioni tra le letture personali del contesto extrascolastico e quelle obbligatorie del contesto scolastico. Inoltre, è fondamentale che si sviluppi un dialogo tra gli insegnanti e gli studenti finalizzato all'individuazione di possibili mediazioni tra l'esigenza di rispettare i programmi scolastici dei primi e le preferenze estetiche degli ultimi (Balboni 2014).

Alla luce di queste riflessioni, siamo del parere che le soluzioni per risolvere lo stato di criticità in cui vertono l'educazione letteraria e la didattica della letteratura debbano riguardare un rinnovamento dei contenuti letterari, attraverso la proposta di allargamento del canone letterario, e delle metodologie, grazie all'applicazione del metodo ermeneutico e all'impiego delle metodologie a mediazione sociale.

2.1 Piano dei contenuti

Con l'apertura del canone letterario intendiamo favorire il superamento della concezione anacronistica della letteratura per approdare a una sua visione più democratica, dinamica e aggiornata che ribadisca il legame tra i temi letterari e la realtà quotidiana degli studenti. Se l'esistenza del canone letterario rimane fuori questione per orientarsi all'interno della vasta offerta letteraria e definire i capisaldi letterari da inserire nei programmi scolastici, considerati i cambiamenti culturali e ideologici degli ultimi decenni e il carattere multi-etnico della realtà scolastica attuale, appare essenziale ristrutturare la proposta contenutistica in chiave interculturale. L'obiettivo è che il corpus delle opere non rispecchi più solamente la tradizione nazionale o eurocentrica ma rifletta l'esistenza di più canoni letterari, intesi al plurale perché espressione di diversi modelli linguistici e culturali (Neri 2002; Ceserani 2007).

Su queste basi, sosteniamo l'opportunità di allargare il canone letterario alle opere di scrittrici e di scrittori pubblicate a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, che hanno vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione o sono nate/i in Italia da persone im-

migrate. Nelle loro produzioni, infatti, la prospettiva è duplice ed è quindi differente sia dai testi della letteratura italiana canonica sui temi interculturali come il viaggio o lo straniero (prospettiva interna), sia dalle opere europee, occidentali ed extraoccidentali (prospettiva esterna) (Camilotti 2010; Benvenuti 2012). Oltre a contribuire al rinnovamento della lingua letteraria, dei generi e delle tematiche, queste opere stimolano lo sviluppo di riflessioni interculturali (come l'inclusione sociale, l'esistenza dei pregiudizi, la paura dell' 'altro') e forniscono alla società italiana la possibilità di osservare se stessa da molteplici prospettive (Gnisci, Sinopoli, Moll 2010; Sinopoli 2014). A sostegno del contributo all'educazione alla cittadinanza in ottica interculturale offerto da queste opere, Camilotti (2009) evidenzia l'occasione di sperimentare il decentramento del punto di vista, la demistificazione della prospettiva etno- ed eurocentrica e il rispecchiamento dell' 'uomo' occidentale.

Grazie alla lettura delle opere in prospettiva interculturale è possibile sensibilizzare gli studenti rispetto all'incontro con l' 'altro' letterario, rappresentato dall'autore e dai personaggi. Attraverso il patto narrativo, gli studenti entrano nel mondo di finzione e si relazionano con il pensiero dell'autore mantenendo una sorta di 'distanza di sicurezza' che consente di sperimentare visioni del mondo, emozioni e comportamenti senza esporsi a pericoli (Armellini 2008). Invece di un'ipotetica situazione reale di incontro con l' 'altro' che potrebbe provocare effetti di chiusura o indifferenza, il testo letterario permette agli studenti di partecipare all'azione letteraria da un terzo luogo neutro. In questa fase, le abilità relazionali della comunicazione interculturale da esercitare sono soprattutto quelle di saper osservare, comunicare emotivamente, relativizzare e sospendere il giudizio (Balboni, Caon 2015). Infatti, per comprendere l'alterità è necessario decentrarsi dalle proprie posizioni e cercare di collocarsi in una posizione equidistante da se stessi e dall' 'altro'. Inoltre, nel corso della lettura gli studenti possono identificarsi con uno o più personaggi (empatia) ed eventualmente riconoscersi diversi (exotopia). Mentre si sperimentano i punti di vista letterari, è possibile riflettere sulla propria identità, diventandone più consapevoli e scoprendo nuovi aspetti di sé, e intraprendere delle azioni o attuare dei cambiamenti nel mondo in cui si vive (Santerini 2013). Così facendo, gli studenti possono comprendere l'influenza della propria formazione culturale sull'interpretazione delle opere, riconoscere la parzialità della propria lettura del testo e allenarsi a sopportare le ambiguità iniziali, resistendo alla tendenza umana di classificare immediatamente quello che non si conosce (Sclavi 2003).

2.2 Piano delle metodologie

Con l'utilizzo del metodo ermeneutico e delle metodologie a mediazione sociale ci proponiamo di rinnovare la modalità anacronistica con cui è insegnata la letteratura.

L'ermeneutica letteraria, sviluppatasi in Italia a partire dagli anni Ottanta e ad oggi circoscritta più alla dimensione teorica che operativa, si fonda sulla centralità del lettore e sull'attenzione al momento interpretativo delle opere (Giusti 2005; Colombo 2005; Luperini 2013). Infatti, il metodo ermeneutico è formato dalla fase di commento, basata sulla comprensione del contenuto e sull'analisi testuale, e dalla fase di interpretazione, fondata sulla ricerca dei significati originali e attuali delle opere da parte degli studenti. A sua volta, la fase di interpretazione è divisa nelle sotto-fasi della storicizzazione, con l'interpretazione nella prospettiva passata dell'autore attraverso lo studio del contesto storico-culturale e della sua biografia, dell'attualizzazione, con il confronto sulle possibili interpretazioni presenti nella prospettiva degli studenti, e della valorizzazione, con l'elaborazione di un giudizio personale, critico e argomentato (Luperini 2013).

Le metodologie a mediazione sociale (come l'apprendimento cooperativo e l'educazione tra pari) pur includendo momenti trasmissivi dell'insegnante si presentano in alternativa alla lezione prettamente frontale e verbale (metodologie a mediazione docente). Basandosi sul paradigma socio-costruttivista dell'apprendimento, promuovono la centralità degli studenti nel processo di apprendimento, puntando sulla sfida cognitiva, sulla partecipazione emotiva e sulla relazione interpersonale (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989; Rutka 2006; Pagan 2016).

Tanto il metodo ermeneutico come le metodologie a mediazione sociale possono risultare efficaci per incentivare l'insegnamento letterario in prospettiva interculturale. Difatti, entrambi puntano a trasformare la classe di letteratura in un laboratorio interculturale. Attraverso la proposta di attività di decentramento cognitivo durante l'interpretazione delle opere, intendono valorizzare i diversi punti di vista degli studenti e favorire l'evoluzione da un pensiero etnocentrico, rigido e gerarchico ad una visione dinamica, collaborativa e aperta a molteplici rappresentazioni della realtà, senza per questo portare a disconoscere la propria identità linguistica e culturale (Frabboni, Pinto Minerva 2013). Il dibattito ermeneutico sui significati attuali delle opere, infatti, può fare emergere tante interpretazioni diverse dello stesso testo quanti sono i suoi lettori. Se nel contesto scolastico di oggi è possibile riconoscere la condivisione dell'*hic et nunc* da parte di tutti gli studenti, allo stesso tempo non si possono negare le specificità di ciascuno, che vanno dai tratti che li contraddistinguono come singoli individui alle più ampie e variegate caratteristiche linguistiche, sociali e culturali. I presupposti legati alla condivisione del sistema dei valori da parte della totalità degli stu-

denti non può quindi essere dato per scontato, oltre al fatto che prima di definirsi sul piano linguistico e culturale, ogni studente è una persona e, come tale, è unico ed irripetibile.

Dopo aver superato la distanza nei confronti dell' 'altro' letterario, gli studenti possono elaborare delle riflessioni critiche e personali sulle opere e confrontarsi con gli 'altri' reali, ovvero i compagni di classe. Le abilità relazionali della comunicazione interculturale da esercitare in questa fase sono, in particolare, quelle di saper ascoltare attivamente e negoziare i significati (Balboni, Caon 2015). Seguendo la struttura del metodo ermeneutico, dopo aver interpretato i testi nella prospettiva passata, gli studenti li considerano nella prospettiva presente ed esprimono infine delle considerazioni critiche. Così facendo, si allenano ad ascoltarsi in modo attivo e a negoziare i significati, dibattendo sui significati attribuibili alle opere per capire le ragioni che stanno alla base delle interpretazioni altrui e decidere se accoglierle o meno. Durante il confronto è così possibile esplicitare le visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali che caratterizzano in modo più o meno consapevole le loro idee al fine di problematizzarle e superarle. Pertanto, l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale può guidare gli studenti ad acquisire una visione più consapevole e complessa della realtà e ad esperire il superamento delle distanze geografiche, linguistiche e culturali dentro e fuori dal testo attraverso il riconoscimento degli aspetti che accomunano gli esseri umani, come il bisogno di ottenere delle risposte su se stessi e sul mondo.

3 La normativa vigente per la scuola secondaria di secondo grado

Queste proposte sono in linea con la normativa vigente sulla letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado, introdotta con la riforma del secondo ciclo d'istruzione del 2010 e suddivisa nelle *Linee guida* per gli istituti professionali e tecnici e nelle *Indicazioni nazionali* per i licei. In questi documenti normativi, infatti, si promuovono lo studio delle opere italiane più recenti e il confronto interculturale tra i testi letterari italiani e stranieri.

Allo stesso tempo, le nostre considerazioni intendono suggerire delle possibili risoluzioni alle questioni ancora aperte identificate da Rigo (2014, 23-4), tra cui l'introduzione di testi alternativi al canone letterario tradizionale affinché quest'ultimo diventi «un campo di scelte, non un vincolo» e la maggiore attenzione alla letteratura del XX e del XXI secolo. Difatti, per la didattica della letteratura italiana è possibile sostenere che la riforma contribuisce in modo solo parziale al rinnovamento del canone e alla diffusione degli orientamenti metodologici più recenti che promuovono la centralità del

lettore. In particolare, nel secondo biennio e nel quinto anno l'insegnamento della letteratura continua a identificarsi con un canone letterario - molto dettagliato per i licei e più generico per gli istituti professionali e tecnici - limitato agli autori e alle opere tradizionali, senza che siano fornite delle indicazioni sulla valorizzazione delle scrittrici e degli scrittori più recenti e con una ripartizione dei contenuti in sostanziale continuità rispetto ai precedenti *Programmi Brocca* del 1991-92 (Meili 2014). Inoltre, sebbene si incentivò l'introduzione di moduli per generi e per temi e si rivolga una maggiore attenzione all'interpretazione e ai giudizi critici degli studenti, non sono presenti riferimenti al confronto ermeneutico tra gli apprendenti né alla gestione dell'interazione in classe. Infine, nonostante si conferisca una maggiore autonomia ai docenti per la scelta di autori e testi aggiuntivi a quelli indicati, la vastità del programma non facilita l'inserimento di proposte più attuali. Al riguardo, Luperini sostiene che il rischio è quello di

un ritorno a una concezione passiva di letteratura intesa come insieme di nozioni e di competenze neutrali [...] un docente sempre più inquadrato e burocratizzato e sempre meno posto nelle condizioni di svolgere la propria funzione intellettuale di mediatore culturale [una] regressione a un disciplinarismo alquanto angusto [e un] ritorno a luoghi comuni, stanche convenzioni, vecchie abitudini didattiche. (2013, 12-13)

4 L'indagine sui manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado

Negli ultimi decenni si sono succeduti diversi studi sulla dimensione interculturale nei manuali di letteratura per studenti adolescenti, in Italia e all'estero. Tra le linee di indagine più sviluppate indichiamo innanzitutto il focus sugli orientamenti metodologici (Checchinato 2000; Truneanu Castillo 2005; López Ferrero et al. 2008; Trujillo Culebro 2010; Rodríguez Martínez 2016; Zárate Pérez 2019) e, secondariamente, la presenza di autrici e autori immigrate/i o nate/i da persone immigrate (Hansen 2005; Bertocchi 2012).

Con la nostra indagine ci proponiamo di ampliare la ricerca sulla didattica della letteratura italiana contemporanea in prospettiva interculturale sul piano dei contenuti e delle metodologie nei manuali per la scuola secondaria di secondo grado. Le domande di ricerca alle quali intendiamo rispondere attraverso il nostro studio sono: (i) sono presenti opere di autrici e autori immigrate/i in Italia?; (ii) sono presenti opere di autrici e autori nate/i in Italia da persone immigrate?; (iii) sono presenti attività strutturate sul metodo ermeneutico?; (iv) sono presenti attività basate sulle metodologie a mediazione sociale?

4.1 Il corpus dei manuali

Il corpus dei manuali analizzato corrisponde a tre libri di testo di letteratura italiana adottati nelle classi quinte di cinque scuole secondarie di secondo grado di diversa tipologia: un istituto professionale (IP), un istituto tecnico (IT), un liceo scientifico (LS) e due licei linguistici (LL1, LL2) della regione Veneto. La corrispondenza tra le scuole e i manuali è visibile nella tabella a continuazione:

Tabella 1 Corpus dei manuali

Scuole	Manuali
IP	Marta Sambugar, Gabriella Salà. <i>Letteratura viva 3. Dal positivismo alla letteratura contemporanea</i> . Milano: La Nuova Italia, 2016.
IT	Paolo Di Sacco. <i>Incontro con la letteratura 3b. L'età contemporanea</i> . Milano; Torino: Bruno Mondadori, 2015.
LS	Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti, Giuseppe Zaccaria. <i>Il piacere dei testi 6. Dal periodo tra le due guerre ai giorni nostri</i> . Milano; Torino: Paravia, 2012.
LL1	
LL2	

Specifichiamo che la selezione delle scuole si deve al loro appartenere alle tre tipologie dell'ordinamento scolastico attuale (istituto professionale, istituto tecnico, liceo) e che la scelta degli indirizzi scientifico e linguistico si deve alla disponibilità manifestata da tre scuole di queste due tipologie ad essere coinvolte nella raccolta di ulteriori dati. In ogni caso, come si può osservare nella tabella, il manuale adottato nei tre licei è lo stesso.

4.2 La metodologia

Per procedere all'analisi del contenuto dei manuali abbiamo elaborato una griglia basata sui preesistenti studi di Semplici (2018), che ha creato una scheda di analisi sui fattori da considerare per scegliere il libro di testo, e di Borghetti (2018), che ha individuato dei criteri per analizzare la dimensione interculturale nei manuali. La principale differenza risiede nel fatto che entrambe le studiose si sono interessate all'analisi dei manuali di lingua italiana in prospettiva L2/LS, invece nella nostra indagine abbiamo considerato i manuali di letteratura italiana in prospettiva L1.

Oltre all'inserimento dei dati bibliografici tradizionali (autore/i, titolo, casa editrice, luogo e anno di edizione), nella griglia di analisi abbiamo collocato una prima sezione sulle opere di letteratura italiana contemporanea scritte da autrici e autori immigrate/i o nate/i in Italia da persone immigrate e una seconda sezione sulle attività

strutturate sul metodo ermeneutico (commento, storicizzazione, attualizzazione, valorizzazione) e basate sulle metodologie a mediazione sociale (attività individuali, a coppie e a gruppi). Per ogni item abbiamo indicato tre possibili opzioni: assenti, presenti in modo occasionale e presenti in modo costante.

4.3 I risultati

Domanda 1 Sono presenti opere di autrici e autori immigrate/i in Italia?

Domanda 2 Sono presenti opere di autrici e autori nate/i in Italia da persone immigrate?

Nei tre manuali sono presenti numerosi riferimenti alle letterature europee, occidentali (angloamericana e ispanoamericana) ed extra-occidentali (africana, caraibica, asiatica ecc.) per favorire lo sviluppo di riflessioni comparate tra le opere italiane e i testi coevi prodotti in diversi contesti geografici, linguistici e culturali. All'interno di moduli di differente tipologia (sul contesto storico-culturale, per temi e per generi letterari), oltre all'indicazione delle autrici e degli autori stranieri/i, si propongono dei frammenti tratti dalle loro opere più rappresentative e seguiti da attività. In aggiunta, a seconda degli argomenti trattati, si inseriscono dei testi che sviluppano delle tematiche interculturali (come il viaggio, la figura dello straniero o la 'semplice' osservazione della realtà in cui emergono visioni etnocentriche, stereotipi e pregiudizi). Ad esempio, nel manuale *Letteratura viva 3. Dal positivismo alla letteratura contemporanea*, all'interno del modulo sul mestiere del tecnico socio-sanitario si presenta la lettura di un frammento di *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari* di Fabio Geda (2010) e dopo la lettura del poemetto «Siamo gli innumerevoli» tratto dalla raccolta *Sola andata* di Erri De Luca (2005) si affronta il tema delle migrazioni.

Tuttavia, nei moduli sulla letteratura italiana contemporanea dei tre manuali non sono presenti né riferimenti ad autrici e ad autori immigrate/i o nate/i in Italia da persone immigrate né frammenti delle loro opere più rappresentative. Nel manuale *Letteratura viva 3. Dal positivismo alla letteratura contemporanea* l'ultimo modulo sulla letteratura del secondo Novecento in Italia si conclude con la considerazione delle tendenze poetiche antiermetiche (Cavalli, Magrelli, De Luca), della narrativa oltre il Postmoderno (Baricco, Camilleri, Saviano) e del teatro di narrazione (Baliani, Paolini, Celestini). Nel manuale *Incontro con la letteratura 3b. L'età contemporanea* per la poesia italiana contemporanea si considerano Luzi, i poeti della 'linea lombarda' (Sereni) e della 'linea sabiana' (Caproni) e i poeti sperimentali (Sanguineti, Zanzotto), invece i riferimenti sulla narrativa italiana contemporanea terminano con i 'giovani emergenti' Amma-

niti, Brizzi e D'Avenia. Nel manuale *Il piacere dei testi 6. Dal periodo tra le due guerre ai giorni nostri* la letteratura italiana contemporanea corrisponde al romanzo postmoderno (Tondelli, De Carlo, Ammaniti), alla poesia degli anni Settanta (Magrelli, Cucchi, Cavalli) e alla letteratura teatrale (De Filippo, Fo, Bene) e gli ultimi moduli sono dedicati al giornalismo italiano nel Novecento e ai linguaggi elettronici nei testi letterari.

Domanda 3 Sono presenti attività strutturate sul metodo ermeneutico?

I manuali analizzati aderiscono solo in parte al metodo ermeneutico. Infatti, se la fase di commento e la sotto-fase di storicizzazione sono proposte in modo costante, la sotto-fase di attualizzazione è presente in modo occasionale e la sotto-fase di valorizzazione risulta assente.

In ciascuno dei manuali alla lettura dei testi seguono le attività di comprensione globale e analitica, caratterizzate dal comune focus sugli aspetti semantici e sulle peculiarità stilistiche delle opere.

Ugualmente presenti sono gli esercizi di storicizzazione, in cui si chiede agli studenti di collocare i brani letti nel contesto storico-culturale di riferimento, relazionarli alle correnti artistiche e letterarie coeve, interpretarli considerando la vita, il pensiero e la poetica dell'autore, confrontarli in chiave comparata con altre opere dello stesso autore o di autori differenti (italiani o stranieri, contemporanei o anteriori). Ad esempio, nel manuale *Letteratura viva 3. Dal positivismo alla letteratura contemporanea* si chiede di individuare gli elementi della lotta partigiana all'interno di un estratto da *Il sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino (1947). Nel manuale *Incontro con la letteratura 3b. L'età contemporanea* si propone di spiegare come si manifesta l'impegno civile di Antonio Tabucchi all'interno di un frammento di *Sostiene Pereira* (1994). Infine, nel manuale *Il piacere dei testi 6. Dal periodo tra le due guerre ai giorni nostri* si richiede di confrontare il protagonista del romanzo *Io e te* di Niccolò Ammaniti (2010) con la figura del giovane Holden di Jerome David Salinger (1951).

Le attività di attualizzazione sono presenti in modo saltuario e si concretizzano nelle richieste di esprimere delle opinioni sui testi, raccontare delle esperienze personali relazionate agli eventi trattati e interpretare i temi letterari nella prospettiva presente con l'obiettivo di stabilire dei collegamenti tra i mondi di finzione e la realtà quotidiana degli studenti. Ad esempio, nel manuale *Letteratura viva 3. Dal positivismo alla letteratura contemporanea* a partire dalla descrizione della città di Ottavia tratta da *Le città invisibili* di Italo Calvino (1972) si propone di riflettere sull'identità multi-etnica delle città attuali e di esprimere un parere sulla conseguente opportunità di scambio interculturale. Nel manuale *Incontro con la letteratura 3b. L'età contemporanea* sulla base di quanto emerge dalla lettura

della poesia «L'ora più solare per me» tratta dalla raccolta *La volpe e il sipario* di Alda Merini (1997) si invita a considerare il potere della voce umana di coinvolgere emotivamente riferendosi all'esperienza personale. Nel manuale *Il piacere dei testi 6. Dal periodo tra le due guerre ai giorni nostri* dopo la lettura di un racconto di Pier Vittorio Tondelli tratto da *Altri libertini* (1980) si chiede di ragionare sull'evoluzione della cultura giovanile dagli anni Sessanta ad oggi considerando il rapporto tra gli adolescenti e la società e individuando delle soluzioni al disagio esistenziale.

Le attività di valorizzazione, caratterizzate dalla richiesta di elaborare dei giudizi sulle opere fondati sul confronto con i testi e con i compagni di classe, corredati da argomentazioni riferite alle dimensioni razionale ed emotiva e completi di riferimenti puntuali ai testi secondo la formula: «l'opera mi piace/non mi piace perché...», non risultano presenti.

Domanda 4 Sono presenti attività basate sulle metodologie a mediazione sociale?

Nei tre manuali non sono inserite attività basate sulle metodologie a mediazione sociale. La tipologia di esercizi prevalenti, infatti, è di tipo individuale, invece sono assenti le attività cooperative da svolgere a coppie e a gruppi. Le consegne delle attività sono infatti rivolte ai singoli apprendenti.

5 Conclusioni

Dopo aver presentato la situazione di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura sul piano contenutistico e metodologico, per l'insegnamento della letteratura italiana contemporanea in prospettiva interculturale abbiamo avanzato delle possibili soluzioni riguardanti l'allargamento del canone letterario alle opere prodotte da autrici e autori immigrate/i o nate/i in Italia da persone immigrate, l'uso del metodo ermeneutico e l'impiego delle metodologie a mediazione sociale. Le nostre proposte convergono nell'identificare le opere dei nuovi rappresentanti della letteratura italiana contemporanea come una preziosa opportunità di scambio interculturale. Al riguardo, Cuconato (2017, 16) scrive che «il testo diviene occasione per proporre percorsi ed esperienze di decentramento nel lettore e al tempo stesso strumento di riflessione identitaria», aggiungendo che in questo modo

la letteratura si libera dalla sua ottica nazionale e si apre a temi e concetti contemporanei la cui conoscenza razionale ed emotiva aiuta a decostruire stereotipi e pregiudizi che rischiano di minare a priori la possibilità dell'incontro con il 'diverso' da noi.

Se quanto proposto aderisce alla normativa vigente, riguarda allo stesso tempo delle questioni ancora aperte, ovvero la necessità di una maggiore attenzione rivolta sia alle autrici e agli autori della letteratura italiana contemporanea sia al protagonismo degli studenti.

Pur non generalizzabili, i risultati che emergono dall'analisi del contenuto sui tre manuali di letteratura italiana adottati nelle classi quinte di cinque scuole secondarie di secondo grado riflettono le indicazioni normative. Sul piano dei contenuti, nonostante i collegamenti con le letterature europee, occidentali ed extraoccidentali, l'attenzione per i temi interculturali e i riferimenti alle opere della letteratura italiana contemporanea fino al primo decennio del XXI secolo, non si citano le autrici e gli autori immigrate/i o nate/i in Italia da persone immigrate né si riportano parte dei loro testi letterari a titolo esemplificativo. Sul piano delle metodologie, l'applicazione del metodo ermeneutico è parziale. A fronte della presenza costante delle attività di commento e di storicizzazione, risulta rispettivamente discontinua e assente la proposta degli esercizi di attualizzazione e di valorizzazione. Rispetto alla gestione dell'interazione, le attività individuali prevalgono su quelle basate sulle metodologie a mediazione sociale da svolgere a coppie e a gruppi.

In conclusione, per facilitare la riconquista di una rinnovata funzione formativa dall'insegnamento letterario reputiamo necessario considerare l'opportunità di aprire il canone alle opere delle autrici e degli autori immigrate/i o nate/i in Italia da persone immigrate, realizzare la totalità delle fasi e sotto-fasi del metodo ermeneutico e introdurre maggiori attività basate sulle metodologie a mediazione sociale. Riteniamo, infatti, che in questo modo si potrebbe favorire una didattica della letteratura in prospettiva interculturale sul piano sia dei contenuti, grazie ad una proposta aggiornata e soprattutto completa, inclusiva e autentica del panorama letterario italiano contemporaneo, sia delle metodologie, attraverso le attività interpretative basate sul reciproco aiuto e ascolto tra pari.

Bibliografia

- Armellini, Guido (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2014). «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare». Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press, 165-78.
- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Benvenuti, Giuliana (2012). «Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana. Problemi di definizione». Pezzarossa, Fulvio; Rossini, Ilaria (a cura di), *Leggere il testo attraverso il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione*. Bologna: Clueb, 247-60.
- Bertocchi, Miriam (2012). *Didattica interculturale della letteratura tedesca per apprendenti italiani* [tesi di dottorato]. Milano: Università degli Studi di Milano. <https://air.unimi.it/handle/2434/235676#.w8DBLWgzZPY>.
- Bertoni, Federico (2018). *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Borghetti, Claudia (2018). «Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS». Tabaku Sörman, Entela et al. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*. Firenze: Cesati, 81-100.
- Camilotti, Silvia (2009). «Per una letteratura italiana interculturale: riflessioni intorno alla "letteratura della migrazione"». Luatti, Lorenzo (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 219-28.
- Camilotti, Silvia (2010). «Nuovi volti nella letteratura italiana contemporanea: spunti bibliografici in prospettiva interculturale». Camilotti, Silvia; Zangrando, Stefano (a cura di), *Letteratura e migrazione in Italia. Studi e dialoghi*. Trento: Uni Service, 11-31.
- Caon, Fabio; Spaliviero, Camilla (2015). «Italiano L2 ed educazione letteraria: motivare gli studenti allo studio della letteratura». Lamarra, Annamaria et al. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 200-9.
- Ceserani, Remo (2007). «Un futuro da costruire con un nuovo canone letterario». Brunelli, Catia et al. (a cura di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Bologna: Emi, 25-9.
- Ceserani, Remo (2010). *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*. Milano: Mondadori.
- Checchinato, Daniela (2000). «La pratica didattica del testo letterario». *Cuadernos de Filología Italiana*, 7, 27-49. <http://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/viewFile/CFIT0000130027A/17795>.
- Colombo, Adriano (2005). «I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria». Lavinio, Cristina (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: FrancoAngeli, 51-63.
- Cuconato, Morena (2017). *Pedagogia e letteratura della migrazione. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste*. Roma: Carocci.
- Frabboni, Franco; Pinto Minerva, Franca (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Giusti, Simone (2005). *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*. Milano: Unicopli.

- Gnisci, Armando; Sinopoli, Franca; Moll, Nora (2010). *La letteratura del mondo nel XXI secolo*. Milano: Mondadori.
- Hansen, Angela L. (2005). *Multiculturalism, Public Policy, and the High School United States and American Literature Canon: A Content Analysis of Textbooks Adopted in The State Of Florida in 1991 and 2003* [PhD dissertation]. South Florida: University of South Florida. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/2913>.
- Istat (2019). *Statistiche. Report anno 2018. Produzione e lettura di libri in Italia, 1-18*. <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Report-Produzione-Lettura-libri-2018.pdf>.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- López Ferrero, Carmen et al. (2008). «La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a las pràctiques docents». Camps, Anna; Milian, Marta (eds), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, 105-19.
- Luperini, Romano (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Meili, Valeria (2014). «Nuovi programmi: quali novità per la didattica del Novecento?». Langella, Giuseppe (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: ETS, 17-23.
- MIUR, Ufficio Statistica e Studi (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>.
- Neri, Francesca (2002). «Multiculturalismo, studi postcoloniali e decolonizzazione». Gnisci, Armando (a cura di), *Letteratura comparata*. Milano: Mondadori, 209-34.
- Pagan, Alessandra (2016). «Costruttivismo socio-culturale e CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci-Loescher, 61-8.
- Rigo, Roberta (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Rodríguez Martínez, Francisco (2016). «El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada». *Ocnos*, 15(2), 119-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259149309009>.
- Rutka, Sonia (2006). «Un approccio cooperativo nella CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guera, 172-93.
- Santerini, Milena (2013). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Sclavi, Marianella (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Semplici, Stefania (2018). «Analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano LS/L2: un esempio di applicazione della griglia in relazione a specifici destinatari». Tabaku Sörman, Entela et al. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*. Firenze: Cesati, 65-80.
- Sinopoli, Franca (2014). *Interculturalità e transnazionalità della letteratura: questioni di critica e studi di casi*. Roma: Bulzoni.

- Trujillo Culebro, Francisca (2010). «Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria». *Lectura y vida*, 31(1), 28-38. http://www.lecturayvidafahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf.
- Truneanu Castillo, Valentina (2005). «Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada». *Opción*, 21(46), 102-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476850>.
- Zárate Pérez, Adolfo (2019). «Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria». *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(99), 181-206. <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/articulo/view/319>.

Riferimenti normativi

- Direttiva Ministeriale MIUR n. 57 del 15 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88*.
- Direttiva Ministeriale MIUR n. 65 del 28 luglio 2010, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87*.
- Decreto Interministeriale MIUR – MEF n. 211 del 07 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*.

