

LUISA MIRONE

Vademecum letterario o piccolo talismano di Venticinque Lettori 'compitini'

In

L'Italianistica oggi: ricerca e didattica, Atti del XIX Congresso
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015),
a cura di B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon,
Roma, Adi editore, 2017
Isbn: 978-884675137-9

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=896
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

LUISA MIRONE

Vademecum letterario o piccolo talismano di Venticinque Lettori 'compitini'

A conclusione del triennio di ricerca-azione del progetto Adi-Miur 'Compita', attraverso l'analisi dei lavori realizzati dalla classe che vi aderì sin dagli esordi, una riflessione su ciò che abita l'immaginario degli studenti al termine dell'esperienza di studio storico-letteraria del liceo, sull'uso che essi fanno della letteratura e dei classici: cosa guardano nella letteratura, cosa cercano nei classici per raccontare se stessi o la realtà intorno a loro? Cosa scoprono, e cosa scoprono di poter raccontare, con gli strumenti letterari, che non pensavano fosse oggetto di narrazione? E quanto le loro 'scoperte' sono spendibili? Qualche risposta fornita dalle loro singolari 'hit parade'.

Questa riflessione nasce a margine del lavoro proposto ai miei studenti del quinto anno al termine non solo del percorso liceale, ma del triennio di ricerca-azione del progetto MIUR Compita, nato in seno all'ADI-Sd.

Una delle questioni dibattute durante il terzo seminario-Compita, a Tivoli, nel febbraio 2015, era stata quella relativa allo snellimento del canone, alla creazione di una sorta di canone essenziale in cui figurassero dieci opere (o dieci autori) irrinunciabili, esemplari, che potessero - in qualche modo e per ragioni diverse - costituire un modello di rappresentazione e interpretazione della condizione esistenziale e fungere quindi da 'traino' per altre opere (o altri autori) non meno importanti ma semplicemente percepite come meno rappresentative. L'operazione (tutt'altro che semplice) aveva di fatto trovato concordi i presenti giusto su due o tre opere; per il resto, si era dibattuto accanitamente senza arrivare a uno snodo.

Dietro la suggestione prodotta su di me da quel dibattito, ho chiesto ai miei studenti e alle mie studentesse della quinta classe - la classe che in terza inauguro con me il percorso di ricerca-azione triennale, i cosiddetti 'compitini' - di provare a compilare una sorta di canone. Dico una sorta perché chiaramente nel loro caso la scelta è stata fra quegli autori e quelle opere che io, da insegnante, avevo loro proposto, operando a mia volta e alla base una scelta per loro. Il criterio che gli ho dato per la selezione era apparentemente molto semplice: gli ho chiesto di fare un'operazione di valutazione, di scegliere solo ed esclusivamente dieci testi di cui sapessero dire la plausibilità per loro stessi, di cui sapessero indicare, attraverso elementi strutturali o tematici o linguistici, il valore, l'importanza nella loro vita.

Questi studenti, abituati da un triennio di sperimentazione a lavorare in maniera non esattamente 'canonica', non si sono scomposti di fronte alla richiesta e al principio scanzonatamente, mentre buttavano giù la lista quasi per gioco, divertendosi a rispolverare cose lette quasi tre anni prima, hanno ribattezzato il compito 'la top ten', 'la hit parade'. E' stato solo quando hanno dovuto scrivere 'la plausibilità per sé' che quel tanto di goliardia (pure irresistibile) è venuta meno e le giocose 'hit parade' si sono trasformate in preziosi vademecum; a volte bussole, a volte commoventi talismani.

La tentazione di ripercorrere interamente le venticinque 'top ten' è forte, e non è solo esibizionistico orgoglio da insegnante, giacché non tutti questi lavori sono da esibire: a volte sono presenti scivoloni interpretativi o derive sentimentali che lo studioso di letteratura perdona allo studente liceale solo in quanto tale. Eppure ognuno di questi lavori contiene indicazioni importanti, ci aiuta a comprendere le aspettative dei nostri allievi, delle nostre allieve nei confronti della letteratura, e l'uso che ne fanno, e quel che abita il loro immaginario al termine di un triennio di studi storico-letterari. Nell'impossibilità di mostrarli tutti, ho deciso pertanto di limitare le mie considerazioni a tre aspetti di essi

1. La scelta delle opere (e degli autori)
2. Le dichiarazioni d'intenti
3. Gli elementi presi in considerazione quali elementi-chiave del fatto letterario

1. La scelta delle opere - come dicevo - era in qualche modo orientata: è chiaro che gli studenti non hanno inserito nelle loro 'top ten' le opere che l'insegnante non gli ha fatto leggere nel corso dei tre anni e quindi non potremmo usare queste hit parade per ipotizzare - sulla base dei loro gusti - il nuovo canone. E tuttavia delle indicazioni arrivano con chiarezza e sono sorprendenti. Messì nella possibilità di scegliere esattamente quel che volessero (da insegnante non avevo posto vincoli di alcun genere, se non uno: che qualsiasi scelta venisse motivata sulla base di elementi testuali e non di generiche suggestioni), gli studenti e le studentesse hanno pescato a piene mani nell'intero canone senza risparmiare quegli autori che, per ragioni di tempo o anche male interpretando i gusti dei nostri studenti, tendiamo a non affrontare o ad affrontare in 'minor quantità'. Ecco alcuni dati: Cavalcanti insidia Petrarca. Galilei pareggia con Machiavelli. Tasso batte Ariosto. Alfieri eclissa Goldoni (mai citato). Manzoni batte Verga (quasi ignorato) e Pirandello. E Pascoli tiene testa a Montale, che a sua volta è secondo solo a Leopardi, 'il primo dei moderni', che batte tutti. E non finisce qui: Leopardi figura spesso due volte, come autore dei *Canti* e delle *Operette*; Foscolo esclusivamente come autore dei sonetti oppure (interessante davvero) per il suo itinerario artistico; non è il Manzoni dei *Promessi sposi* ad essere ricordato prevalentemente, ma quello della *Storia della colonna infame*; non è il Pirandello delle opere teatrali, ma quello dei romanzi (e fra questi non *Il fu Mattia Pascal*, ma *Uno, nessuno e centomila*) e soprattutto del saggio sull'Umorismo. E la *Divina commedia* è come se avesse una cantica sola, la prima (e questo benché io abbia fin qui mantenuto, nell'affrontare la Commedia, la scansione tradizionale: le tre Cantiche una per anno, con una scelta piuttosto canonica di canti), ed è come se Dante fosse solo quello preso per incantamento con Guido e Lapo, quello che parla alle donne che hanno intelletto d'amore. Infine ancora una sorpresa: noi pensiamo che gli autori moderni, postmoderni, ipermoderni agli studenti piaceranno 'di più' perché li sentiranno più vicini; in effetti, messi di fronte a Penna, Sereni, Rosselli, Magrelli, di fronte a Fenoglio, Pavese, Calvino, li incuriosisce e li entusiasma esplorare il repertorio ai loro occhi trasgressivo dei moderni e recentissimi che abbiamo (in un liceo ancora vincolato alle Indicazioni) la possibilità di fargli conoscere, ma poi hanno difficoltà a sceglierli e finiscono col preferirgli Francesco D'Assisi o Boccaccio (per quanto del *Decameron* citino quasi sempre Andreuccio e Ghismunda oppure le pagine sulla peste); per strano che possa sembrare, la tradizione sembra piacerli di più innanzi tutto perché li rassicura: un classico - per così dire - 'consolidato', gli piace perché li lusinga ritrovarsi in sintonia con un 'grande', si sentono legittimati dalla tradizione a soffrire dei mali di cui dicono di soffrire, a porsi le domande che si pongono, a darsi le risposte che si danno. Le risposte dei classici sembrano loro più solide o - come spesso ripetono - più 'universali', quasi che quelle degli autori più vicini sembrassero loro troppo compromesse con eventi che - se non hanno direttamente vissuto - sentono comunque come più fortemente connessi alla loro contingenza e dunque meno suscettibili di diventare il simbolo assoluto che cercano. Perché nella letteratura questi venticinque lettori hanno cercato essenzialmente questo: è stata una costante ricerca di 'assoluti'. E veniamo per questa via al secondo punto.

2. Molti fra gli studenti hanno ritenuto di dover far precedere la loro hit parade da una sorta di dichiarazione di intenti. Ne scorriamo alcune:

GIUSEPPE

Perché ho scelto questi scritti? Perché mi rappresentano: rappresentano me, il mio fisico, il mio stato d'animo, ciò che ho pensato più e più volte, solo o in compagnia, e credo che possano rappresentare il pensiero di molti, o quantomeno, di quelli che ancora oggi hanno un cuore naturale.

In questi tre anni, fino a questi istanti che scorrono, ho iniziato e condotto un viaggio che mai mi sarei aspettato: non più viaggio sulla superficie della realtà, ma viaggio di conquista di quell'elemento di competenza che più fra tutti mi si addice: la Riappropriazione. Ma ho paura che la fruizione che ho di questi dieci testi sia completamente scollata da una Valutazione oggettiva: e allora coglierò questa opportunità per cercare nella mia Valutazione qualcosa che sia valido per tutti, in qualche modo.

CHIARA T.

Ho sempre visto la letteratura come una materia che trattasse di argomenti e luoghi lontani che difficilmente fossero in grado di toccarmi nel profondo; ho colto questa opportunità cercando nelle opere dei grandi letterati quei casi capaci di portare fuori da me le condizioni esistenziali interne che da tempo cercavano non necessariamente una soluzione, ma una semplice spiegazione del loro essere e perché. Questi pezzi di letteratura li ho usati quindi come strumenti per comprendere meglio chi sono, come sono arrivata qui e da cosa è scaturita la mia essenza, ma soprattutto i perché capitali dell'esistenza umana.

MARTA

Selezionare dieci brani è stato complicato, ne avrei aggiunti molti altri, ma ho selezionato quelli che potessero diventare simbolo. Ho avuto la sensazione di aver davvero capito qualcosa in più di me stessa attraverso la Letteratura. Ognuno di questi brani mi ha fatto fermare a riflettere su concetti che sono stati a volte scoperte, a volte riscoperte, come qualcosa che avessi sempre provato ma non pensavo potesse essere detta in termini assoluti. (...) In questo modo non solo si può capire e farsi capire da una società intera (quindi superare i limiti spaziali) ma persino da una società diversa da quella del periodo in cui si scrive, superando i limiti temporali e rendendo le proprie emozioni, scoperte, riflessioni eternamente attuali.

ANNA

Ogni cosa che ho studiato durante il mio percorso è stata importante: ha significato qualcosa di per sé, come un piccolo mondo a parte, e anche in relazione con tutte le altre (...) riflettendo le mie condizioni esistenziali e rilanciandole, fino a darmi nuovi strumenti di indagine della realtà. Per questo sceglierne dieci è stato difficile, e ho cercato di inserire quelle che potevano diventare simbolo anche di altre.

GIULIA

Scegliere queste dieci opere è stata una delle cose più difficili che io abbia mai dovuto fare nei miei diciotto anni di vita. La principale causa di questa mia difficoltà credo stia nel mio carattere rigidamente democratico che sin da bambina non mi ha mai permesso di scegliere una bambola, un pupazzo o un colore preferito per paura di commettere un'ingiustizia nei confronti dei non eletti fra i migliori o per un sentimento di angoscia kierkegaardiana per cui la scelta implica la non realizzazione di ciò che viene scartato. Ad ogni modo ancora adesso non sono capace di scegliere se una maglietta sia più o meno bella di un'altra poiché non riesco a trovare dei 'criteri di bellezza' ma allo stesso tempo sento la necessità di analizzare e classificare la realtà attraverso degli schemi abbastanza rigidi. Tuttavia nel rileggere il mio elenco e i commenti mi sono accorta che, anche se non ne sono consapevole, possiedo un 'criterio' assoluto che mi permette di spiegare anche la mia assurda incapacità di scelta.

Queste dichiarazioni, come vere chiavi di accesso, ci consentono di individuare il movente fondamentale che conduce gli studenti alla letteratura: cercare risposte alle loro domande. Domande di senso, domande esistenziali, domande generazionali; tutte quelle che le altre discipline lasciano irrisolte. Inclusa la filosofia, per quelle scuole dove si ha il bene di studiarla, perché arriva loro innanzi tutto tramite una mediazione (difficile che gli studenti leggano le opere, i testi dei filosofi) e nella forma già strutturata dei sistemi filosofici. L'allievo messo di fronte al testo letterario, se è vero che – privo di strumenti – lo violenta e ne fa un uso improprio, con gli strumenti adeguati sente di poterlo fare suo, di potersene riappropriare. Questo rapporto a tu per tu fa sì che lo studente competente si lusinghi di trovare nel classico le risposte che cerca. Che a dargliele sia un classico, consolidato nella fama dalla tradizione, non gli dispiace affatto, anzi, gli piace riconoscersi e poter dire 'la penso come Leopardi', o, come il mio Giuseppe, 'Alfieri mi somiglia'.

3. Nella scelta delle dieci opere, sembrerebbe che per i venticinque lettori abbia contato poco la sequenza storico-letteraria. Gli piace - come dicevo prima - la tradizione, il senso di appartenenza generico, ma la storia della letteratura in sé sembrerebbe poco più che uno

strumento ordinatore, usato quasi per comodità, dal momento che l'insegnante aveva chiesto di ripercorrere l'itinerario storico letterario dell'intero triennio liceale. Fra tutti gli aspetti che gli studenti hanno messo in luce – lingua stile temi contenuti struttura – la collocazione storica delle opere e degli autori sembra importargli assai poco. Eppure, a leggere con più attenzione, non è del tutto vero. Se andiamo a guardare di che natura siano le famigerate domande alle quali cercano risposte, se andiamo a guardare gli elementi testuali presi in considerazione per formulare le risposte medesime, ci accorgiamo che in realtà la Storia, cacciata dalla porta, rientra dalla finestra: è la Domanda numero uno.

Cominciamo dagli elementi testuali presi in esame. Non è vero che la struttura li annoi, che guardino solo i temi: la forma è strumento prezioso per attingere al contenuto e, una volta che l'hanno acquisito, non lo mollano più.

Scriva Marta:

Quello che ho imparato è stato come si possa usare la letteratura come strumento di indagine sia di noi stessi che del reale. Strumento completo che mette i pensieri dell'individuo all'interno di forme (da quelle delle parole in sé a quelle del genere, della strofa, del capitolo...), e così li rende assoluti in modo che ogni lettore possa sentirli intimamente propri.

Scriva Leonardo:

È con il Decameron in generale, e con questa novella in particolare (*Andreuccio, ndr*) che ho imparato la differenza tra un approccio alla realtà di tipo narrativo ed uno di tipo poetico e che ho capito quanto ci sia dentro di me (vivente nella mia epoca storica) di quello che artisti come Boccaccio hanno pensato e scritto in passato; nel Decameron ho scoperto un narratore onnisciente che si assume l'incarico e la responsabilità di una sistematizzazione del reale che in certi momenti della vita è davvero indispensabile: noi abbiamo bisogno di ordine, ma cercare di sistemare la nostra vita richiede responsabilità e consapevolezza. Nella fattispecie la novella di Andreuccio da Perugia è quasi il simbolo della difficoltà ma anche dell'ineluttabilità di tale sistematizzazione.

Scriva Christian:

La poesia *Amai* è come un manifesto della poetica di Saba, e proprio per questo l'ho scelta: mi ritengo in linea con i principi e i mezzi attraverso i quali Saba arriva all'elaborazione della sua 'poetica dell'onestà'. Saba fa un'operazione tutt'altro che semplice: utilizza vocaboli apparentemente banali per veicolare quelle che sono 'le verità dell'uomo' e questo richiede una grande capacità di mediazione da parte dell'artista, prima tra vocaboli/contenuti e poi tra contenuti/lettore. Arrivare all'elaborazione di una poesia così 'semplice' e chiara, capace di riproporre la rima 'fiore-amore', è una sfida ardua, ma io in questa sperimentazione ho rivisto la mia personale: trovare parole semplici che dicano con chiarezza ma con un impatto forte i miei messaggi, le mie verità. (*Questo ragazzo al primo anno era sostanzialmente dialettologo, ndr*)

Scriva Chiara B.:

Per me è impossibile non inserire *I promessi sposi*. Innanzi tutto perché è un romanzo. E' la forma capitale di ricognizione, di indagine. E' l'opera di chi ha degli strumenti di analisi e sente impellente la necessità di immergerli in un contesto: quello della Storia. E' stato soprattutto con questo romanzo che ho riflettuto sui rapporti fra Micro e Macro Storia, fra la storia e ciò che vorrei essere in essa, e dunque sulla responsabilità che ne deriva. Perché la Storia è responsabilizzante, ed è quello il terreno in cui posso esaminare dove sono più vera, inverandomi io stessa nel momento in cui mi ci immergo. Diciamo che era proprio quello che avevo bisogno di capire. Questo mi ha permesso di accorciare la mia dimensione strettamente individuale. Non che l'individualità vada annullata, ma prende essa stessa forma solo se inserita nel contesto.

Queste osservazioni ci mostrano con chiarezza l'uso che delle forme fanno gli studenti, un uso reale che poi si traduce in competenza nel momento in cui riconoscono – a partire dalle

forme letterarie – a tutte le forme un valore d'uso, necessario primo *step* per attingere ai contenuti. Ma in particolare le osservazioni di Chiara B. sulla Storia ci aprono a una considerazione diversa del bisogno di Storia dei nostri allievi e del bisogno di Letteratura. La letteratura risulta essere evidentemente chiave d'accesso alla propria storia e alla Storia, è lo strumento che 'accorcia le distanze' tra storia individuale e storia collettiva e che mostra le responsabilità dell'individuo di fronte ai grandi eventi. Questo elemento è presente in moltissimi lavori. In qualche caso la riflessione su Macrostoria e Microstoria è in qualche modo 'dentro' le pagine scelte. E' il caso di Anna, che nella sua top ten riserva un posto a *Dei delitti e delle pene* di Beccaria e uno alla *Storia della colonna infame* di Manzoni:

Leggendo Beccaria, mi sono resa conto di come l'agire secondo un principio morale porti davvero beneficio a una collettività (...).

Leggere Manzoni è stata, per me, una grande occasione per riflettere sull'importanza delle responsabilità individuali all'interno della Storia. Il trattato *Storia della Colonna Infame* dimostra, attraverso un impianto argomentativo ereditato dall'Illuminismo, come non sia possibile orientare le proprie azioni in linea alle contingenze storiche, perché esiste un principio morale che va al di là del qui e dell'adesso. Questo concetto mi ha molto colpito ed è stato fondamentale all'interno del periodo che stavo vivendo quando ho studiato Manzoni.

Ma forse è ascoltarli parlare di questo dove non ce lo aspetteremmo che desta maggiore interesse. E' il caso di Christian, che sceglie fra i suoi 'best 10' *Tacito orror di solitaria selva* di Alfieri:

Il suo (*di Alfieri, ndr*) 'vil secolo non gli piacque mai' e pertanto decide di mettere in primo piano se stesso, slegandosi da qualsiasi rapporto con la realtà e ponendosi fuori dal contesto storico. Ciò comporta un limite: vivere in una condizione a-storica nella quale egli è inetto, incapace di agire e soprattutto di comunicare; d'altro canto è una sorta di riscatto del sé, di riscatto dell'io e della sua eccezionalità individuale. Ritengo che tale scelta non solo sia coraggiosa (seppur arrogante), ma di fatto anche obbligata, perché ciascuno deve essere consapevole non solo dei propri limiti, ma anche delle proprie singolarità e potenzialità.

È il caso di Martina, che davvero 'mobilitando l'enciclopedia personale' (come recita uno dei descrittori di Valutazione di Compita) scrive a proposito del canto III dell'Inferno:

Gli ignavi sono gli 'indifferenti' di Antonio Gramsci. Ho imparato quanto sia importante fare una scelta, prendersi le responsabilità delle proprie azioni, perché chi non sceglie non vive veramente, rimane paralizzato nell'inazione, condizionato e determinato dalle scelte e dalle azioni altrui.

Ma è ancora Chiara B. che, scegliendo la *Invettiva sotto una tomba etrusca* di Magrelli, ci racconta il bisogno profondo di Storia, di prospettiva di una generazione che troppo spesso liquidiamo come piatta e amorfa:

Tutto nasce dalla genialità dell'inversione del punto di vista. Chi parla è sotto una tomba, dentro, bloccato. Non so se un'altra immagine avrebbe potuto restituirmi un tale senso di reclusione. In quelle poche parole ho ripercorso ore di discorsi mentali su come percepisco il mio approccio al futuro o più in generale la situazione di oggi. Il sentimento di colui a cui non è rimasto niente, nemmeno l'indignazione. Solo la consapevolezza di non avere orizzonti. La consapevolezza di un mondo braccato, dove, così come la poesia, la cultura stessa e l'arte hanno perso il loro alfabeto. Ma per poter 'abbassare se stessi' a questa consapevolezza, bisogna pensare di partire da una posizione privilegiata, o che tale dovrebbe essere stata. Eppure, poi, è sopraggiunta un'amarezza più grande. Constatere di aver già perso, in un certo senso, la possibilità di vivere quelle forme colorate. Sentire che, da qualche parte di me, latente, tanti presupposti di quell'immobilismo, nonostante la mia resistenza, mi avevano permeata. Mi sento anche io parte di una generazione

intimamente tecnicista, tecnicizzante, dogmatica, omologante, qualunquista. Sento vivido, quel vuoto. Quello della Storia con la S maiuscola, dei miti che non so, di un ideale da seguire. Tutto rimosso.

Quali conclusioni possiamo trarre?

La più rilevante mi pare stia nello 'storytelling'. Gli studenti hanno bisogno della letteratura per raccontarsi. La letteratura li aiuta nel racconto di sé e non solo nel racconto autobiografico: li aiuta nella ricognizione di quanti elementi si dispongano intorno al sé e finiscano per incidere su di loro. Anche la Storia, per questa via. Si tratta di vedere quali siano questi elementi che riconoscono come elementi costitutivi della loro storia, se non per privilegiarli, quantomeno per partire da essi nel proporre loro una storia più grande, quella della nostra letteratura. In altre parole la storia della letteratura può essere un approdo: una delle narrazioni possibili; se non la sola, quella che – nell'urgenza delle mille domande della loro giovinezza – riesce a colmare il vuoto di storia, di narrazione epica di cui sentono evidentemente la mancanza.

La seconda considerazione è invece più strettamente metodologica: il modello rappresentato da Compita, la didattica della letteratura mirata all'acquisizione di competenze, ha retto la prova? Leggo questi lavori e penso che il progetto abbia funzionato: di fatto questi studenti sono giunti alla Valutazione, alla definizione della plausibilità per sé della letteratura attraverso la Conoscenza, la Comprensione, la Riappropriazione e – cosa forse ancora più importante – hanno saputo 'dirla' – questa Valutazione – hanno saputo argomentarla: perciò gli indicatori di competenza che ci eravamo dati all'inizio hanno funzionato pure addizionati dell'Argomentazione che lo scorso anno – costruendo un percorso di ricerca a partire dai dialoghi galileiani e sulla scorta delle riflessioni, fra le altre, di Simona Di Bucci¹ – la mia squadra di ricerca-azione aveva introdotto come indicatore indispensabile. Quindi per noi, che in questo progetto abbiamo creduto, si tratta di risultati lusinghieri, incoraggianti. Ma, in esito agli esami di Stato di questi venticinque studenti *compitini*, in esito ai loro test di ammissione universitari, io francamente mi chiedo se sia questa, che pure a me, a noi sembra la direzione nella quale debba svolgersi un percorso di acquisizione di competenza, e di competenza letteraria in particolare, se questa direzione, che abbiamo inteso suggerire anche agli aspiranti insegnanti nel corso dei TFA, sia davvero una direzione condivisa, che possa condurli non dico immancabilmente, ma quanto meno in condizioni di sicurezza alla meta. Le loro prove d'esame – scritte e orali – sono state eccellenti: *secondo me*. Ho dovuto lottare – e non poco, e ben al di là delle consorterie ridicole cui questo sistema d'esame ci ha tristemente abituati – per far accettare alla Commissione la griglia di correzione di prova i cui indicatori e descrittori parlavano, coerentemente al lavoro di un triennio, la lingua di Compita; per far accettare i saggi-brevi, la stragrande maggioranza dei quali vertevano sul rapporto con la Letteratura, argomentato da questi studenti e da queste studentesse in un dialogo serrato tra Conoscenza-Comprensione e Riappropriazione-Valutazione, e per questo ritenuti asettici; per far accettare i percorsi orali, vere e proprie argomentazioni e non generiche associazioni d'idee su basi tematiche. E per quanto riguarda i test d'ammissione all'Università, basti un esempio: Anna ha scelto di provare ad entrare in Giurisprudenza. Ha dovuto sostenere un esame per poter accedere a una borsa di studio; allo scritto le sono state proposte varie tipologie, lei ha scelto l'analisi testuale di una poesia di Pascoli; l'ha svolta, è arrivata seconda su cento aspiranti. All'orale la prima domanda che le è stata rivolta è stata questa: "Perché lei vuol studiare discipline giuridiche, se le piace tanto la Letteratura? Avrebbe dovuto scegliere un'altra tipologia di prova!". L'esame di Stato, l'Università di Stato sembrano guardare con diffidenza gli esiti del progetto e questi studenti hanno l'impressione di essere cavie da esperimento; sono orgogliosi dei loro risultati e convinti di possedere 'uno strumento in più', ma che questo strumento possano usarlo davvero, di questo dubitano già.

¹ Cfr. S. DI BUCCI FELICETTI, *Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario in Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Loescher, Torino 2013.