

CARMELO TRAMONTANA

*Narratività, letterarietà, cinema: un dialogo possibile nella scuola delle competenze e dell'autonomia*

In

*I cantieri dell'italianistica. Ricerca, didattica e organizzazione agli inizi del XXI secolo.*  
Atti del XVII congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Roma Sapienza,  
18-21 settembre 2013), a cura di B. Alfonzetti, G. Baldassarri e F. Tomasi,  
Roma, Adi editore, 2014  
Isbn: 9788890790546

Come citare:

Url = [http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=581](http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=581)  
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

## CARMELO TRAMONTANA

*Narratività, letterarietà, cinema: un dialogo possibile nella scuola delle competenze e dell'autonomia*

*Il lavoro è centrato sulla connessione tra immaginario letterario e immaginario cinematografico in ragione della comune appartenenza all'universo della narrativa/narrazione. La base di riflessione sarà offerta dalle linee guida sui nuovi licei; dalla didattica per competenze con particolare attenzione al modello teorico elaborato dal CTS del gruppo Compita. A partire da questi presupposti, l'intervento, pensato congiuntamente all'intervento di P. D'Arrigo (Visionarietà e visione: un percorso tra immagini cinematografiche e narrativa italiana del '900), tenta di dare una giustificazione teorica, didattica e ideologica di una progettazione didattica elaborata dialogando con il progetto Compita, ai cui documenti e strumenti di lavoro si fa continuo riferimento. L'obiettivo è quello di misurare la fattibilità didattica e la coerenza metodologica di un progetto di lavoro centrato su letteratura e cinema in una classe terminale di scuola secondaria superiore*

1. *Brevissimo sommario didattico e legislativo*

Vorrei iniziare con una citazione che serva a tenere ben fermo l'obiettivo che ciascuno di noi che insegna nella scuola italiana oggi, e si trovi a discutere di didattica e in senso lato di pedagogia, dovrebbe avere ben chiaro:

Il modo di produzione industriale è stato per la prima volta pienamente razionalizzato in occasione della fabbricazione di un nuovo bene di servizio: l'*educazione*. La pedagogia ha aggiunto un nuovo capitolo alla storia dell'alchimia. L'educazione divenne la ricerca del processo alchimistico grazie al quale potesse nascere un nuovo tipo d'uomo, richiesto dall'ambiente plasmato dalla magia scientifica. Ma, nonostante il prezzo pagato dalle varie generazioni, ogni volta risultò che la maggior parte degli allievi non erano degni di accedere ai più alti gradi dell'illuminazione, e dovevano essere esclusi dal gioco perché inadatti a condurre la "vera" vita offerta in questo mondo creato dall'uomo.<sup>1</sup>

È abbastanza semplice giocare a pescare citazioni simili nell'opera di un autore, come Ivan Illich, che ha fatto della *descolarizzazione* uno dei suoi temi preferiti di riflessione. In realtà questo sentimento è condiviso, a partire dagli anni settanta, da molti. Foucault, e con lui tutti coloro i quali - in Francia ma non solo - si sono interessati delle cosiddette forme governamentali tipiche del progetto della modernità (dal carcere, agli ospedali, agli enti formativi ed educativi, fino ai luoghi e agli strumenti della *biopolitica*), si sono spesso occupati anche del ruolo che gli enti educativi svolgono all'interno di questo progetto. Latouche in Francia, con discreto successo negli ultimi anni anche in Italia, è un altro nome che, partendo da posizioni diverse rispetto a Foucault, e più vicino a quelle di Illich, ha espresso idee simili; Benasayag<sup>2</sup>, per citare un pensatore eclettico che abbiamo avuto occasione di ascoltare qualche tempo fa in un altro appuntamento romano in occasione di un congresso romano dell'Adi-sd, si nutre evidentemente di questi spunti. La tesi si può riassumere rapidamente così: nella misura in cui *a.* ogni intervento pedagogico è finalizzato a raggiungere un obiettivo formalizzato nei termini di un efficace soddisfacimento di un fine misurabile, o che si pretenda tale; e *b.* nella misura in cui ogni istituzione formativa è parte di un sistema integrato che controlla e detiene, contrariamente a quanto si pensi e proprio in virtù del carattere organico/integrato del sistema, i reali fini dell'azione pedagogico-formativa, allora i cosiddetti fini del sistema formativo sono in realtà i mezzi attraverso i quali si realizzano fini che si trovano altrove. Ossia: se il sistema formativo è una forma governamentale attraverso cui il potere si esprime, i suoi obiettivi sono mezzi che realizzano i fini del potere stesso (autoperpetuarsi, innanzi tutto). Cosa formiamo, in realtà, dopo esserci districati nel labirinto infinito di indicazioni, linee generali, obiettivi, obiettivi specifici di apprendimento, abilità, capacità, competenze chiave, conoscenze, personalizzazione e/o individualizzazione dei piani didattici? O meglio, chi formiamo e per cosa? E che ruolo ha l'insegnamento della letteratura in questo gioco di potere (e del potere), in Italia - oggi, che confonde retoricamente mezzi e fini?

<sup>1</sup> I. ILLICH, *La convivialità*, Milano, Boroli, 2005, 40.

<sup>2</sup> Si veda il suo, insieme ad A. DEL REY, *Elogio del conflitto*, Milano, Feltrinelli, 2008.

Vorrei ripartire da Dante, che cita Aristotele, dimostrando una capacità notevole di *riappropriazione*, un ottimo studente dunque: «ogni uomo desidera naturalmente di sapere». Vorrei, insomma, ripartire dal desiderio: di sapere, per l'uomo e per ciascuno studente in quanto tale; di insegnare, per ciascun docente e, soprattutto, per ciascun docente di letteratura italiana. Senza il primo, il secondo è inutile rivendicazione velleitaria, se non cerca innanzi tutto di riattivare il desiderio di sapere in chi apprende. Indicherei quindi un solo, unico obiettivo, tagliando via interi tomi e lessici di pedagogismo e teoria didattica - appoggiandomi solo su Socrate, Aristotele, Dante, almeno idealmente - il desiderio di conoscere. Desiderio assolutamente non finalizzato se non alla soddisfazione di se stesso.

## 2. *Indicazioni nazionali*

Il legislatore, più o meno consapevole degli effetti, ha inserito nel testo del *Regolamento sulle indicazioni nazionali dei nuovi licei* un paragrafo significativo intorno alla libertà didattica del docente:

Le *Indicazioni* non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittivismismo. La libertà del docente dunque si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle *Indicazioni*, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.<sup>3</sup>

Definirei un testo del genere un ossimoro (un legislatore non prescrittivo), un brillante esempio di diritto e didattica postmoderne (un invito alla combinazione, alla citazione, al *pastiche* didattico-pedagogico come esaltazione gioiosa della libertà di insegnamento, e l'accento è fatto cadere sugli effetti edonistici della 'libertà' così esercitata), e lo spaccio cinico di un machiavellismo a bassa intensità (il fine non giustifica il mezzo, perlomeno non uno specifico: qualunque mezzo è buono, basta che si ottenga il «successo educativo»). Noto rapidamente che, poco prima del brano citato, il legislatore sottolinea come le indicazioni, per il doppio biennio e l'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore, siano pensate nella logica delle competenze attese in uscita piuttosto che di quella normativa di un elenco di temi-conoscenze-nodi da trattare assolutamente; ciò non toglie che, contemporaneamente, si faccia riferimento ad un duro «zoccolo di conoscenze e competenze» comune a licei, istituti tecnici e professionali, e che queste e quelle, conoscenze e competenze, siano poi riordinate all'interno di una strutturazione per ambiti. Sono due tendenze evidentemente contrarie:

1. la destrutturazione del canone (o di qualunque cosa si presenti con la fissità di un canone, per i contenuti, o di un protocollo, per la metodologia) da una parte;
2. *b.* la sistematizzazione delle *Indicazioni* (sia per le conoscenze che per le competenze) in quadri, tabelle, mappe che, comunque le si voglia chiamare, hanno invece la funzione di segnare un sentiero preciso, e non solo di orientare verso la meta.

È una dialettica, a parlarne bene; un ossimoro, a voler essere radicali nel giudizio. È però anche la tensione e il paradosso dentro cui si muove ciascun insegnante. Assumiamolo come dato di partenza e, muovendoci al suo interno, cerchiamo di scardinarlo e/o raddrizzarlo, considerato anche che, in un codicillo attaccato al testo, il legislatore riconosce che «è

---

<sup>3</sup> *Allegato A: Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento, in Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, 10.

l'autonomia scolastica, nella ricchezza delle proprie attività educative, ad adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati dal Documento di indirizzo».<sup>4</sup>

### 3. Le competenze e gli obiettivi

Le competenze attese alla fine del percorso liceale possono considerarsi, per quel che riguarda il mio punto di vista in questa sede, identiche a prescindere dall'indirizzo di studio. Per comodità farò riferimento al Liceo Classico, ma il discorso vale per tutti i percorsi liceali:

Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo [!] interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la letteratura, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede. È in grado di riconoscere l'interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della rappresentazione (l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso). Lo studente acquisisce un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo. Ha potuto osservare il processo creativo dell'opera letteraria, che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione. Nel corso del quinquennio matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi. Lo studente ha inoltre una chiara cognizione del percorso storico della letteratura italiana dalle Origini ai nostri giorni: coglie la dimensione storica intesa come riferimento a un dato contesto; l'incidenza degli autori sul linguaggio e sulla codificazione letteraria (nel senso sia della continuità sia della rottura); il nesso con le domande storicamente presenti nelle diverse epoche. Ha approfondito poi la relazione fra letteratura ed altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia). Ha una adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi, affiancando la lettura di autori italiani a letture di autori stranieri, da concordare eventualmente con i docenti di Lingua e cultura straniera, e degli scambi reciproci fra la letteratura e le altre arti. Ha compiuto letture dirette dei testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette), ha preso familiarità con le caratteristiche della nostra lingua letteraria, formatasi in epoca antica con l'apparire delle opere di autori di primaria importanza, soprattutto di Dante. Ha una conoscenza consistente della *Commedia* dantesca, della quale ha colto il valore artistico e il significato per il costituirsi dell'intera cultura italiana. Nell'arco della storia letteraria italiana ha individuato i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si è avvertita una ricorrente presenza nel tempo, e ha colto altresì la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto. La lettura di testi di valore letterario ha consentito allo studente un arricchimento anche linguistico, in particolare l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ivi, 9.

<sup>5</sup> *Allegato C: Liceo Classico. Competenze attese alla fine del percorso, in Indicazioni...*, 195-196.

La sequenza attesa si può sintetizzare così

COMPETENZE ATTESE ALLA FINE DEL CICLO LICEALE PER LA LETTERATURA		
<i>Consapevolezza ed autonomia interpretativa</i>	<i>Consapevolezza storica/Gusto estetico</i>	<i>Lettura/Scrittura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>«metodo specifico di lavoro» sui testi del patrimonio letterario, padronanza degli strumenti dell'analisi retorica, lessicale, stilistica</li> <li>consapevolezza dell'interdipendenza tra opere di contesti linguistico-storico-nazionali diverse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«l'interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della rappresentazione»</li> <li>«chiara cognizione del percorso storico della letteratura italiana dalle Origini ai nostri giorni»</li> <li>consapevolezza della «relazione fra letteratura ed altre espressioni culturali»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«valore intrinseco della lettura come strumento per leggere sé e il mondo»</li> <li>«l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura»</li> </ul>

Così sintetizza le conoscenze competenze attese dal legislatore il documento del CTS Compita<sup>6</sup>:

COMUNI AI LICEI E AGLI ISTITUTI TECNICI, SEPPURE CON SFUMATURE E GERARCHIE DIVERSE, SONO:
il profilo storico della letteratura e la contestualizzazione storico-letteraria degli autori, delle opere e dei movimenti (presenti anche nei Professionali);
la valenza culturale delle opere letterarie;
l'attenzione agli aspetti formali, retorici e linguistici del testo;
l'interdisciplinarietà fra linguaggi artistico-letterari (presente anche nei Professionali);
il confronto interculturale (presente anche nei Professionali);
la valutazione storica e personale delle letture.

<sup>6</sup> CTS COMPITA, *Documento teorico CTS Compita - Parte prima*, 2012, 13.

La mobilità di queste voci tra una colonna e l'altra - è difficile se non impossibile separarle nettamente - la mescolanza di enti diversi (conoscenze/abilità da una parte, consapevolezza dall'altra), che rende la tabella poco 'elegante', dipende dalla natura stessa delle competenze che sono indicate nelle *Indicazioni*. (Ricordo poi *en passant* che al docente viene riconosciuta massima libertà nella scelta degli autori ed opere da affiancare al canone indicato negli obiettivi specifici di apprendimento, e su questo tornerò). Andiamo ora agli obiettivi specifici d'apprendimento fissati per la Letteratura italiana al quinto anno:

In ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, Leopardi sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno. Sempre facendo ricorso ad una reale programmazione multidisciplinare, il disegno storico, che andrà dall'Unità d'Italia ad oggi, prevede che lo studente sia in grado di comprendere la relazione del sistema letterario (generi, temi, stili, rapporto con il pubblico, nuovi mezzi espressivi) da un lato con il corso degli eventi che hanno modificato via via l'assetto sociale e politico italiano e dall'altro lato con i fenomeni che contrassegnano più generalmente la modernità e la postmodernità, osservate in un panorama sufficientemente ampio, europeo ed extraeuropeo. Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi, prodottasi nel passaggio cruciale fra Ottocento e Novecento, segnando le strade lungo le quali la poesia e la prosa ridefiniranno i propri statuti nel corso del XX secolo. Da questo profilo, le vicende della lirica, meno che mai riducibili ai confini nazionali, non potranno che muovere da Baudelaire e dalla ricezione italiana della stagione simbolista europea che da quello s'inaugura. L'incidenza lungo tutto il Novecento delle voci di Pascoli e d'Annunzio ne rende imprescindibile lo studio; così come, sul versante della narrativa, la rappresentazione del "vero" in Verga e la scomposizione delle forme del romanzo in Pirandello e Svevo costituiscono altrettanti momenti non eludibili del costituirsi della "tradizione del Novecento". Dentro il secolo XX e fino alle soglie dell'attuale, il percorso della poesia, che esordirà con le esperienze decisive di Ungaretti, Saba e Montale, contemplerà un'adeguata conoscenza di testi scelti tra quelli di autori della lirica coeva e successiva (per esempio Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto...). Il percorso della narrativa, dalla stagione neorealistica ad oggi, comprenderà letture da autori significativi come Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi e potrà essere integrato da altri autori (per esempio Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello...). Raccomandabile infine la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica<sup>7</sup>.

Gli obiettivi specifici, a parte un generico riferimento alla dimensione europea e addirittura extraeuropea, si riducono dunque ad un canone. Lo studio di un canone è sempre interessante: emergono le linee di forza, politiche prima che culturali, del campo letterario. Ancora più interessante lo studio di un canone che ha funzione pedagogica, perché qui si tratta di decidere non cosa sia essenziale in un quadro della letteratura italiana dell'800/900 veritiero e consapevole, ma cosa è utile/necessario insegnare di tale quadro. Insomma il legislatore opera delle scelte, dalle quali non si può prescindere, e l'autonomia e la libertà di docenza vengono ridotte, come detto sopra, a fiancheggiatrici del legislatore (si può scegliere cosa e come aggiungere, non riformulare il canone o sottoporlo a revisione critica, come che sia giustificata). Vediamo il canone dunque:

---

<sup>7</sup> *Allegato C...*, 197-198.

<i>Inizio del canone</i>	<i>Allargamento europeo</i>	<i>Poesia di fine secolo</i>	<i>Narrativa di fine secolo e inizio novecento</i>	<i>Poesia del novecento</i>	<i>Prosa dal neorealismo ad oggi</i>
Leopardi (ma il «disegno storico» parte dal 1860)	Baudelaire	Pascoli, D'Annunzio	Verga, Pirandello, Svevo	Ungaretti, Montale, Saba (e per esempio Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto, ...)	Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi e potrà essere integrato da altri autori (per esempio Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello...)

Una considerazione a margine: Manzoni viene retrocesso al quarto anno, eppure muore nel 1874, ed è stato senatore del neonato Regno d'Italia (insomma si sancisce per legge la modernità di Leopardi e si assiste ad un curioso Ottocento su cui aleggia il fantasma di Manzoni, retrocesso a premoderno). Le scelte più significative però riguardano proprio il secolo il cui studio le nuove *Indicazioni* vorrebbero rendere centrale nell'insegnamento della Letteratura italiana: il Novecento. Alcune considerazioni sparse: mentre la poesia, dopo le tre corone ormai canoniche (Ungaretti, Montale, Saba), sfuma pudicamente in una nebulosa indistinta che si estende fino ai nostri giorni (da Rebora a Zanzotto), la prosa procede saltando un grande buco nero da cui sorgerebbe il neorealismo (da Pirandello/Svevo agli anni '40, sicché, ad esempio, scompaiono Vittorini, Brancati, Silone); Pasolini è un prosatore, ma non un poeta degno di stare, per esempio, con Rebora, Campana, Luzi, Sereni; anche tra i prosatori, Pasolini è nella falange dei consiglierati, non nella rosa degli autori da trattare (in cui ci sono Calvino e Primo Levi, ma non Carlo Levi né il più importante scrittore italiano dagli anni sessanta in poi, insieme a Pasolini e Calvino, Sciascia; nessuna traccia nemmeno di Tomasi); non pervenuto Moravia; l'autore più vicino ai tempi presenti citato è Meneghello, stranamente non Eco, che sarebbe stato più ovvio e razionale, giustificabile molto meglio di Meneghello secondo i principi, per quanto fumosi, indicati nelle *Indicazioni nazionali* stesse (impatto sul contesto storico-letterario, sua rappresentatività linguistica, importanza nell'ambito della storia della cultura-letteratura nazionale, dimensione europea ed extra- ecc.). Si tratta insomma, con ogni evidenza, di un canone debole: una costellazione che apparentemente permette di orientarsi con la garanzia di un'ampia libertà di scelta. In realtà si tratta di un'idea (o una *non-idea*) precisa del Novecento, fortemente depotenziata (da un punto di vista ideologico, storico, e per certi versi anche stilistico: Bufalino?).

#### 4. *Narratività, letteratura e cinema*

L'idea di strutturare una grossa fetta del programma disciplinare di Letteratura Italiana dell'ultimo anno di un *nuovo liceo* intorno ad un intervento, pensato per competenze, che leghi opere ed autori cinematografici e letterari, nasce dunque dall'esigenza di utilizzare quella che è, a mio avviso, una debolezza delle *Indicazioni Nazionali*, più precisamente: del legislatore su come e cosa insegnare per quanto riguarda le nostre discipline. Il fine è cercare di rivoltare dall'interno la logica stessa delle *Indicazioni*. Gli obiettivi strategici generali di una simile progettazione, prima di essere declinati in termini di competenze, possono essere sintetizzati così:

- a. incardinare il programma dell'ultimo anno su un'idea precisa del profilo storico e culturale del Novecento italiano (centrato consapevolmente e per scelta sul tema della rappresentazione della realtà nel mondo moderno; la scelta permette pure di sradicare l'idea di una letteratura intesa come modo-mondo-lingua autoreferenziale che parla di sé e solo per entrare nei manuali scolastici di Letteratura Italiana, osservazione fenomenologica che dobbiamo dare per scontata in molti dei nostri studenti)
- b. offrire una suddivisione storico-cronologica sensata, e non banalmente manualistica, dell'attività letteraria e culturale italiana nel Novecento
- c. stimolare l'acquisizione di una attitudine (comprensione, consapevolezza, spirito d'interpretazione) versatile alla realtà dei fatti estetici
- d. evidenziare il carattere intrinsecamente interdisciplinare e multidisciplinare della letteratura e del suo insegnamento, cercando nell'intreccio con la produzione cinematografica una possibile chiave di accesso allo stile visivo della grammatica cognitiva degli studenti (e da qui arrivare più vicini al *desiderio*)

Questi obiettivi, sebbene strategici, non bastano tuttavia da soli a giustificare la scelta di imbastire una progettazione didattica di larga parte del Novecento italiano che sia incentrata su cinema e letteratura. Il tassello mancante è di carattere non più didattico, ma storico ed estetico. Lo riassumerei così:

- a. Una grande parte della produzione letteraria italiana della seconda metà del Novecento nasce su un terreno (culturale, storico, estetico, stilistico) comune con la grande produzione cinematografica, come testimoniano, al più alto livello possibile, le ibridazioni tra scrittura letteraria e cinematografica (sceneggiature/soggetti tratte da opere letterarie), di ruoli (registi/scrittori e scrittori/registi), di linguaggi e forme di stile (l'estetica dei due neorealismi, cinematografico e letterario);
- b. l'intima connessione (ontologica) tra opera cinematografica e letteratura (penso alla produzione romanzesca in sostanza) in virtù del legame comune con la narrativa;
- c. la precisa genesi di questa interrelazione profonda tra letteratura e cinema, che è novecentesca, nel senso di generata da una precisa soglia epocale della modernità (seconda rivoluzione industriale, invenzione della fotografia e poi della tecnica di rappresentazione cinematografica, riproducibilità dell'opera d'arte, esperienza della moderna vita urbana) situabile dalla metà dell'ottocento agli inizi del secolo successivo, matrice storica che giustifica, situandola nell'ordine degli avvenimenti reali, l'interdisciplinarietà proposta tra cinema e letteratura.

Questi tre punti non solo rendono plausibile la proposta didattica, altrimenti esercizio bizzarro della libertà d'insegnamento riconosciuta al docente, ma rendono preferibile la scelta, tra le tante possibili, perché mostrano come il nesso cinema-letteratura, in particolare nel Novecento italiano, non sia stato un innesto accidentale tra due piante esotiche l'una rispetto all'altra, ma una dialettica, se non appunto un'ibridazione, ben determinata storicamente (punto *c*) ed esteticamente (punto *b*). Se questa impostazione è corretta, la traiettoria finale sarà un disegno storicamente fondato, esteticamente giustificato, e, mi sia concesso il termine, ideologicamente motivato del Novecento letterario italiano.

Il legame più forte, che giustifica il nesso cinema-letteratura (romanzesca in particolare), è la comune appartenenza al mo(n)do della narrativa e l'uso di un linguaggio (inteso in senso ampio come forme stilistiche che mirano alla rappresentazione del mondo) che ha come obiettivo l'organizzazione di motivi all'interno di un disegno organico che aspira alla compiutezza biografica.<sup>8</sup> Non è un caso, ma una convergenza storicamente determinata, che la teoria

---

<sup>8</sup> Proprio il concetto di compiutezza biografica è al centro della riflessione di Pasolini sul linguaggio estetico del cinema: essa sarebbe il fine della costruzione del film, l'obiettivo cui mira la visione del regista



narratologica (il formalismo russo e le tecniche di smontaggio e ricostruzione dell'universo letterario-narrativo) nasce proprio negli anni in cui si assiste alla prima sistemazione teorica della lingua cinematografica (si pensi alle teorie di Èjzenštejn sul montaggio; il regista, tra l'altro, conosceva le opere di Sklovskij e ne era fortemente attratto; Sklovskij da parte sua, e il cerchio si chiude, oltre l'attività di teorico per la quale è noto, scrisse numerose sceneggiature cinematografiche). E non si dimentichi che, a torto o a ragione da un punto di vista didattico, l'insegnamento della letteratura al biennio coincide con l'insegnamento dei principali strumenti d'analisi narratologica. In un certo senso, addestriamo i nostri alunni a leggere la letteratura con gli occhi dello spettatore cinematografico.

Se dovessi tentare una definizione didascalica di narratività, necessaria per giustificare l'impianto del progetto proposto, ne darei una quanto più elementare possibile: «la narratività è tempo in forma di testo».<sup>9</sup> Da questo assunto, attraverso una serie di passaggi/trasformazioni successive, si può arrivare coerentemente a delineare l'ambito comune tra romanzo e film, letteratura e cinema, così come ad evidenziare le specificità dei due linguaggi artistici. Se infatti la narratività è *tempo* in forma di testo, in un film questo *tempo* è innanzi tutto organizzazione di uno spazio (l'economia del tempo si articola nel film, in sostanza, attraverso una topografia, una misurazione-costruzione dello spazio). Quello che potremmo definire spazio filmico<sup>10</sup>, quindi, ha un triplice significato:

- a. è, innanzi tutto, ce lo ha insegnato Benjamin,<sup>11</sup> matrice fisica che contiene l'opera e lo spettatore insieme, determinando dunque il modo della fruizione. Lo spazio cinematografico è quindi sia quello disegnato sullo schermo, sia quello che contiene schermo e spettatore, spazio pubblico per antonomasia sin dalle origini del cinema;
- b. è, come ricordato, organizzazione spaziale del tempo, materializzazione topografica della narrazione;
- c. è infine macro-paesaggio (quella che definivo topografia) in movimento che nasce dall'organizzazione narrativa delle singole unità narrative-spaziali.

In una pellicola, dunque, il rapporto tra tempo-narratività da una parte e forma artistica specifica dall'altra si esprime sotto forma di immaginazione spaziale: l'immaginazione spaziale produce quella specifica forma artistica (nei significati *b.* e *c.*) la cui peculiarità è, appunto, la traduzione del tempo in narratività spazializzata (o cinematografica). Cos'è quest'ultimo concetto? Per narratività spazializzata/cinematografica intendo il fatto che in un film lo spazio è essenzialmente narratività che ha preso la forma spaziale di un paesaggio (nei significati di sopra), cristallizzazione del tempo in spazio. Questo spazio, che si offre alla vista dello spettatore con l'apparente fissità e ingenuità della natura storica semplicemente impressa su pellicola, del semplicemente dato, non mediato (l'effetto di realtà che il film eredita dalla tecnica fotografica),

---

attraverso l'uso sapiente delle tecniche di regia (campo/controcampo, ad esempio) e del montaggio. In questo senso per Pasolini il cinema è l'arte del montaggio narrativo di immagini, e la compiutezza formale di un'opera filmica testimonia del senso di un'intera esistenza. Compiutezza che è poi, al limite estremo, tangente alla morte stessa, secondo un'idea che fa della morte il depositario finale, o il dispositivo rivelatore, del senso della vita: si pensi ai finali emblematici di *Accattone* e *La ricotta* (sul concetto di «compiutezza biografica» si veda. A. BAZZOCCHI, *I burattini filosofi. Pasolini dalla letteratura al cinema*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, pp. 2 e 31)

<sup>9</sup> T. BAROLINI, *Il secolo di Dante. Viaggio alle origini della cultura italiana*, Milano, Bompiani, 2012, 301.

<sup>10</sup> Sui concetti di spazio filmico, con i suoi molteplici significati, rinvio a G. BRUNO, *Atlante delle emozioni. Un viaggio tra arte, architettura, cinema*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, in particolare 15-67.

<sup>11</sup> Le riflessioni di Benjamin sul cinema cui qui si allude sono quelle contenute ne *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1991, in particolare p. 23 e ssg. Ad esempio si veda questa citazione (ma si potrebbero facilmente moltiplicare): «La tecnica della riproduzione [...] sottrae il riprodotto all'ambito della tradizione. E permettendo alla riproduzione di venire incontro a colui che ne fruisce nella sua particolare situazione, attualizza il riprodotto. Entrambi i processi portano a un violento rivolgimento [...]. Essi sono strettamente legati ai movimenti di massa dei nostri giorni. Il loro agente più potente è il cinema».

non è affatto natura immobile mineralizzata in un'apparente acronicità; al contrario, esso è in realtà spazio 'cronicizzato' dalla durata, dalla scansione temporale, maturato dal tempo. Il tempo è immerso in questo spazio cinematografico in tre modi:

- a. all'inizio del processo, è lo sguardo (l'idea dello sguardo, la visione 'autoriale') del regista a immaginare le unità narrative sotto forma spaziale (scene);
- b. dopo è l'occhio della macchina da presa a muoversi dentro l'unità narrativa, già concepita spazialmente, attraverso la sua lingua specifica (primo piano, piano sequenza, campo, controcampo ecc.);
- c. infine è nuovamente la visione autoriale, costruendo l'opera finale attraverso la grammatica specifica del film, a muoversi tra un'unità narrativa, o sue micro-componenti, e l'altra (il montaggio)

Contrariamente a quanto si possa pensare, non è l'ultimo momento da solo, il montaggio, a portare in vita, attraverso il movimento, il tempo apparentemente incantato nello spazio-scena. La narrativa in un'opera cinematografica non dipende solamente dal montaggio, e questo non è la fonte esclusiva della narrativa cinematografica. In sostanza, lo spazio cinematografico è già informato/formato da un'intuizione narrativa, è spazio che ha trasformato in estensione la successione temporale e che è quindi già in essenza disponibile ad essere attraversato/costellato dai semi del tempo, dai segni e da allegorie e metafore che alludono al tempo. (Si pensi, ad esempio, alla potente allegoria del tempo incarnata nei ruderi che costellano come monoliti i paesaggi meta-urbani di Pasolini). L'occhio dello spettatore, che si muove lungo i sentieri spaziali tracciati dalla macchina da presa, misura lo spazio innanzi tutto in termini temporali; esso recupera, nello spazio e con lo spazio, la narrazione sotto forma di attraversamento fisico guidato dal senso della vista. Osservato da questo angolo, il tempo narrativo risorge nello (o dallo) spazio filmico attraverso il movimento visivo. È l'occhio, della macchina da presa e dello spettatore, a battere il tempo (narrativo). Se lo spazio filmico è un quadrante, l'occhio filmico è la lancetta che fa vivere quello spazio nel tempo. (Al contrario, nella fotografia-fotogramma il tempo è recuperato sotto forma di cristallizzazione che si sottrae alla successione narrativa, divenendo quindi il *Tempo*, cioè un significato essenziale che trascende il mondo degli accidenti: l'eterno, l'attimo fissato in una pausa che vorrebbe alludere ad un significato extratemporale, immutabile e sottratto allo scorrere degli avvenimenti; questo spiega la differenza tra fotografia e rappresentazione cinematografica, e spiega, forse, anche perché la fotografia sia disponibile a contenere il tempo in sé solo sotto forma di allegoria, perché il tempo sottratto alla successione è appunto allusione all'eterno e nient'altro. Ed è per questo, credo, che la forma-spazio disegnata dalla fotografia sia disponibile ad intrecciare col tempo solo un rapporto estremo, cioè che porta alla consumazione del tempo stesso. La fotografia rappresenta il tempo solo sotto forma di sublimazione del tempo stesso: l'eternità che si sottrae al tempo e - vorrebbe - lo nega. E l'eternità si coglie solo con l'allegoria/simbolo, cioè istantaneamente). Ogni foto-gramma è un'entelechia, ogni film un romanzo<sup>12</sup>.

##### 5. *Pensare il progetto per competenze*

Proviamo adesso, dopo averne dato una giustificazione storica ed estetica, a saggiare la potenzialità e coerenza di un progetto del genere in una logica didattica per competenze. Assumo come punto di riferimento la riflessione sulla *competenza letteraria*, e i relativi tentati di declinarla per descrittori e indicatori di livello, operata dal Comitato Tecnico Scientifico di *Compita*. In particolare mi interessano qui due acquisizioni che vorrei utilizzare come punto di partenza per il nostro discorso:

---

<sup>12</sup> Note illuminanti sul rapporto tra fotografia, temporalità, mortalità sono in R. KRAUS, *Teoria e storia della fotografia*, Milano, Bruno Mondadori, 1996, 200 e ssg.

L'obiettivo è quello di definire un *Quadro di Riferimento* della competenza letteraria, intesa specificamente come competenza interpretativa in tutte le sue occorrenze di lettura e di scrittura, cioè come *expertise* complessa che implica processi di alto livello,<sup>13</sup>

e soprattutto

a scuola la progettazione e la valutazione per competenze offrono l'opportunità di potenziare le ricadute formative dell'apprendimento letterario all'interno di una costellazione di pratiche sociali significative per lo studente e per la collettività.<sup>14</sup>

Già da questi due soli assunti, senza bisogno di ricorrere alla più specifica bibliografia tecnica sulla didattica per competenze, si ricava con evidenza come l'impegno progettuale in una simile direzione sia una sfida altamente impegnativa, e problematica. Realizzare, anche solo parzialmente, una *expertise* (ossia un insieme di attitudini, capacità, abiti mentali e protocolli procedurali) del genere sarebbe un risultato eccezionale, e, in ogni caso, si ricordi, questo obiettivo sarà possibile solo dopo aver pianificato e svolto una serie di «processi di alto livello». Insomma, per quanto le difficoltà debbano essere sciolte dall'insegnante in sede di elaborazione del progetto (elaborazione e progettazione), un'intrinseca difficoltà/problematicità è presente nell'idea stessa di realizzare una didattica per competenze. Se a ciò si aggiunge che tra gli obiettivi secondari rispetto ai saperi disciplinari, ma tutt'altro che collaterali in generale, di una didattica per competenze vi sono sempre anche: lo spirito di cooperazione, la socializzazione dei punti di vista e la loro condivisione critica, la mobilitazione permanente (al più alto livello di acquisizione della competenza letteraria) del proprio intero patrimonio culturale, emotivo, affettivo di fronte ad una data opera (sia essa testo, film o altro ancora) che rimette appunto di volta in volta più o meno in discussione l'enciclopedia culturale e la mappa emotiva dello studente, ebbene, ci si rende subito conto che la strada da compiere è non solo difficile, ma lunghissima per chi come noi, docenti italiani di Italiano, ci siamo formati, prima come studenti e poi come insegnanti, in una realtà - sociale, culturale, scolastica - non solo diversa, ma che ragionava ed era/è costruita con una logica molto diversa e a tratti opposta a questa.

Partirei da una domanda semplice: che ne è dell'insegnamento della letteratura italiana nel quinto anno dei licei in un progetto per competenze come quello che presentiamo in questa sede? Dal punto di vista della tradizionale didattica disciplinare (contenutistica e storicistica) la risposta è semplice: la letteratura tende ad essere frustrata dal rapporto con un altro linguaggio artistico pervasivo, come in questo caso tende ad essere il cinema. Insomma, è semplice prevedere che un docente di letteratura italiana si possa chiedere, in questo come in altri casi analoghi, perché mai si dovrebbero cedere ore ed energia, che spetterebbero all'insegnamento diretto della letteratura italiana, a favore di un altro linguaggio estetico, per quanto correlato dialetticamente con la letteratura? Dal suo punto di vista, la risposta è semplice: non deve. Dal punto di vista della didattica per competenze, la risposta è diametralmente opposta: deve. E in un certo senso non può, quest'ultima risposta, essere altrimenti.

Provo ad offrire alcuni argomenti a sostegno di quest'ultima posizione, con un argomento che si potrebbe definire 'didattico': le tanto invocate interdisciplinarietà e multidisciplinarietà (di cui si parla in particolare nelle *Indicazioni Nazionali*) come prassi ed effetto della didattica, sono centrali, non semplici puntelli, in una didattica per competenze, perché questa le cala nella carne viva dell'insegnamento. Una *competenza* per sua stessa definizione è trasversale-reticolare-rizomatica (essa infatti interseca necessariamente capacità, abilità, attitudini correlate ma non completamente separabili, come accade invece preferibilmente nella logica di una didattica per ambiti disciplinari sclerotizzati nel loro patrimonio storico di contenuti e prassi conoscitive e didattiche). L'interdisciplinarietà è, non inganniamoci, perseguibile in alcuni ambiti con maggiore facilità e successo, in altri meno o punto. L'ambito ideale in cui può essere perseguita è, per loro stessa natura, quello delle scienze umane o della vita, e tra queste in particolare

<sup>13</sup> CTS COMPITA, *Documento teorico...*, 6.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

proprio l'insegnamento della letteratura, perché è proprio nella realizzazione dell'opera letteraria, ovviamente a livelli diversi a secondo della complessità e validità estetica delle singole opere, che si realizzano/compiono/formulano, sotto una precisa forma estetica, visioni del mondo. E le visioni del mondo, in quanto tali, chiamano in causa nel lettore/fruttore/spettatore l'integrità del suo essere al mondo, del suo essere individuo in un mondo collettivo, circostanza che interpella continuamente il dovere/diritto di cercare un senso alla propria esistenza, e, soprattutto, un senso individuale in una realtà che contempla altre esistenze. L'immaginazione narrativa che tiene unite, ciascuna arte con i propri linguaggi formali specifici, letteratura e cinema ha lo scopo preciso di stimolare negli studenti la capacità di pensare al senso della propria vita non solo in termini di riconoscimento, ma anche di costruzione-cambiamento-appropriazione progressiva di altri possibili destini (rispetto ad un destino immaginato come già dato, naturale o meccanico)<sup>15</sup>. Insomma, i due quadranti finali della competenza letteraria secondo lo schema *Compita (Riappropriazione e Valutazione)* chiamano in causa, prima che il senso dell'insegnamento della letteratura, il senso stesso della pratica letteraria. E sono, quindi, ineludibili per chiunque insegni letteratura. Allo stesso modo, se sono ineludibili, trae forza da questa considerazione un insegnamento, una prassi didattica che le metta consapevolmente al proprio centro e ripensi l'intero insegnamento a partire da questa duplice meta. Tema stravecchio e classico, non per questo da tacere, soprattutto da parte nostra. Anzi.

Un secondo argomento, non meno importante, si potrebbe definire storico-estetico: ogni età storica mette al centro delle proprie produzioni estetiche un preciso linguaggio o ambito, che gode di maggiore favore, rispetto, autorità, successo rispetto agli altri. Tutte le altre produzioni estetiche in qualche modo si rimodellano (facendosene influenzare a vari livelli) a partire da quel perno: questo è quello che avviene per buona parte del Novecento letterario con il cinema, e questo è, credo, particolarmente vero in una parte consistente del Novecento letterario italiano. In un certo senso si potrebbe dire che una parte consistente della grande letteratura italiana del Novecento sia di forma cinematografica: a Calvino bisogna affiancare Fellini, a Sciascia Rosi, a Moravia Bolognini-Germi-De Sica-Antonioni, a Pavese Rossellini, a Gadda ancora Germi, a Sciascia Petri, a Pasolini, infine, Pasolini stesso. Intendo dire che escludendo questa produzione cinematografica, qui sommariamente ricordata, si ha un'immagine falsata della produzione letteraria italiana del Novecento, certo: letteraria in senso ampio, ma non eccentrico o bizzarro. Sulla base di questa considerazione, e di quelle di carattere strettamente estetico e storico sopra ricordate, è possibile immaginare un uso molteplici del nesso cinema-letteratura in questo contesto storico, e ciascuna di queste declinazioni permetterà pratiche didattiche differenziate pur nella comune impostazione *per competenze*. Provo ad elencare alcuni possibili percorsi:

- a. Un percorso che accomuni film e opere letterarie (romanzi) in un arco storico che va dagli anni '30 (Vittorini) sino agli anni '70 (Pasolini), utilizzando film e romanzi come linguaggi differenti di una medesima matrice storico-estetica (neorealismo, critica della società, critica dello sviluppo industriale, rappresentazione veridica della realtà vs. estetizzazione del reale ecc.);
- b. un percorso più strettamente tematico che, scegliendo un soggetto che permetta di recuperare una visione diacronica dell'attività culturale del Novecento, tra film e opere letterarie, tracci un ventaglio di sentieri che attraversano il Novecento eliminando il rischio per l'insegnante, avvalorato a mio avviso dalle *Indicazioni Nazionali*, di trovarsi dinanzi all'ultimo secolo della tradizione nazionale ad utilizzare una bussola debole, il cui ago segua di volta in volta il libero gioco del gusto personale del docente. Penso, ad esempio, ad un percorso sul cinema/literatura di guerra, che vada da *Un anno sull'altipiano* di Lussu e la rivisitazione filmica di Rosi,

---

<sup>15</sup> Questo il motivo per cui preferisco la definizione di immaginazione narrativa a quella di «immaginazione empatizzante» di Martha Nussbaum (cfr. il suo *Non per profitto*, Bologna, Il Mulino, 2011, 123)

- passando per il neorealismo letterario di *Uomini e no* e quello cinematografico di *Roma città aperta*-*Paisà*-*La grande guerra*, sino a *La Pelle* di Malaparte e a *La tregua* di Levi;
- c. un percorso che elegga il modo di rappresentazione, la poetica come bussola, ad esempio: la continua ibridazione tra letteratura e cinema intorno alla questione del 'neorealismo', ossia la rappresentazione veridica e non falsificatrice della realtà sociale-storica-quotidiana;
  - d. un percorso che stia particolarmente attento (sarebbero i quadranti della *Comprensione* e *Riappropriazione*) alle operazioni di riscrittura/traduzione dal testo letterario al testo filmico (dal Verga di Visconti, allo Sciascia di Petri e Rosi, al Tomasi sempre di Visconti - ma gli esempi si potrebbero moltiplicare a dismisura);
  - e. un percorso che centri lo studio di un singolo autore (o di questo come centro di una costellazione di altri autori definiti dal quadro della analogie storiche e stilistiche) su una specifica progettazione per competenze attenta al nesso cinema-letteratura, in virtù della natura poliedrica, e polisemico-ibrida, della produzione dell'autore scelto: e il pensiero va naturalmente a Pasolini.

Questi cinque aspetti sono tutti in misura differente presenti nel tentativo che offriamo alla discussione in questa sede, una progettazione didattica per competenze incentrata su Letteratura e Cinema nel Novecento italiano. Presenti, certo, ancora ad un grado di elaborazione non definitiva. Ma, in questo caso, non si può che procedere per tentativi e continue correzioni, senza pregiudizi e senza toni trionfalistici o banalmente avanguardistici. In ballo c'è, che sia questa o meno la via giusta, il senso stesso della permanenza viva dell'insegnamento della nostra letteratura (italiana e della *nostra* idea) nella scuola italiana. L'alternativa non può essere il presente, né nella forma della tradizionale manualistica disciplinare né in quella distrattamente riformista delle *Indicazioni Nazionali* dei Nuovi Licei.