

LE FORME e LA STORIA

Rivista di Filologia Moderna
Dipartimento di Scienze Umanistiche
Università degli Studi di Catania
n.s. IX, 2016, 1

Informatica e saperi umanistici

a cura di
Sebastiano Italia



Rubbettino
2016

LE FORME e LA STORIA

Rivista di Filologia Moderna
Dipartimento di Scienze Umanistiche
Università degli Studi di Catania

© 2016 - Rubbettino Editore Srl

Rivista semestrale, n.s. IX, 2016, 1 - ISSN 1121-2276
Registrazione presso il Tribunale di Catania n. 559 del 13-12-1980
Variazione del 18-7-2007

Direzione: N. Mineo, A. Pioletti

Direttore responsabile: N. Mineo

Comitato scientifico: A.M. Babbi (Verona), M. Capaldo (Roma «La Sapienza»), M. Cassarino (Catania), L. Curreri (Liège), L. Formisano (Bologna), Cl. Galderisi (Poitiers), P. Guaragnella (Bari), J.P. Guillaume (Paris III), M. Haro Cortés (València), M.J. Lacarra (Zaragoza), R. Librandi (Napoli «Orientale»), A. Manganaro (Catania), M. Marchetti (Catania), P. Oppici (Macerata), D. Poli (Macerata), I. Puskás (Debrecen), G. Ruozi (Bologna), A. Sciacovelli (Turku), S.C. Sgroi (Catania), F. Spera (Milano «Statale»), N. Vaghenas (Atene)

Comitato redazionale: E. Creazzo, A. Manganaro, I. Halliday, S. Italia (segr.)

Direzione e redazione: Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università degli Studi di Catania, piazza Dante 32 - 95124 Catania - Tel. 095 7102202 - Fax 095 7102200 - E-mail: redazione.formestoria@unict.it

Amministrazione: Rubbettino Editore Srl, viale Rosario Rubbettino 10 - 88049 Soveria Mannelli - www.rubbettino.it - E-mail: giuseppe.paletta@rubbettino.it - Tel. 0968 6664201

Abbonamento annuale (2 numeri): Italia € 40,00; estero € 60,00. Un numero: Italia € 20,00; estero € 30,00

Richieste e pagamenti vanno indirizzati a: Rubbettino Editore - uff. abbonamenti - ccp 115062888

Indirizzare lavori per pubblicazione, libri per recensione, riviste in cambio e altra corrispondenza presso: Redazione de «Le forme e la storia», Dipartimento di Scienze Umanistiche - Università degli Studi di Catania, piazza Dante 32 - 95124 Catania

La rivista si avvale della procedura di valutazione e accettazione degli articoli *double blind peer review*

Impaginazione: *emme*, Grafica editoriale di Pietro Marletta, via Delle Gardenie 3 (Belsito) - 95045 Misterbianco (CT) - E-mail: emmegrafed@tiscali.it - Tel. 095 7141891

Sommario

Editoriale

- 9 *Antonio Pioletti*
La filologia romanza e l'idea d'Europa

Informatica e saperi umanistici

- 33 *Alberto Casadei*
Nuove frontiere dell'umanistica digitale
- 39 *Eric Bernagou, Giovanni Palumbo, Paolo Rinoldi*
L'informatica al servizio dell'ecdotica: l'edizione della *Chanson d'Aspremont*
- 63 *Valentina Bartalesi, Paola Andriani, Daniele Metilli, Carlo Meghini, Mirko Tavoni*
DanteSources: una biblioteca digitale delle fonti dantesche
- 83 *Marta Haro Cortés*
Literatura medieval y humanidades digitales: el portal académico *Aul@Medieval*
- 99 *Giovanni Barberi Squarotti*
Archivi letterari *on line*: Pascoli e Pavese
- 113 *Elisabetta Menetti*
Riflessioni su Griseldaonline e l'umanesimo digitale
- 127 *Simone Magherini*
Archivi digitali del Novecento: il progetto «Carte d'autore online»

- 143 *Simone Giusti*
Le tecnologie digitali e la scuola
- 163 Gli autori
- 169 Indice dell'annata 2015
- 173 Norme redazionali per gli autori

Simone Giusti

Le tecnologie digitali e la scuola

1. *Le tecnologie nella scuola*

Il dibattito sull'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (acronimo TIC, in inglese ICT, *Information and Communication Technology*) in ambito scolastico occupa da alcuni anni le pagine dei quotidiani e delle riviste specialistiche¹. La presenza delle nuove tecnologie nelle scuole, legata a piani di investimento locali, nazionali o internazionali, oltre che al diffondersi dei computer portatili, dei tablet e degli smartphones acquistati personalmente dagli studenti e dai loro familiari, ha reso dunque necessario dotarsi di strumenti di ricerca utili a capire l'impatto delle TIC sull'insegnamento e sull'apprendimento, in modo da poter fondare le scelte didattiche e, di conseguenza, pianificare la formazione dei docenti e l'organizzazione delle scuole dell'immediato futuro.

Secondo una delle più recenti e aggiornate indagini commissionate dall'Unione Europea, nelle scuole europee ci sono in media da tre a sette studenti per computer, cento studenti per lavagna interattiva e cinquanta studenti per videoproiettore, mentre nove studenti su dieci svolgono il loro percorso di apprendimento in scuole dotate di banda larga, più o meno veloce a seconda delle infrastrutture presenti nei diversi paesi². L'Italia, per quanto sia agli ultimi posti per numero di studenti per computer e per numero di computer portatili connessi in rete, sta compiendo sforzi notevoli per incrementare la dotazione delle scuole di infrastrutture tecnologiche ritenute utili a innovare la didattica. In particolare, con il *Piano nazionale Scuola Digitale* avviato dal Ministero dell'Istru-

¹ Per una sintesi del dibattito più recente cfr. almeno il numero monografico intitolato Contro il digitale, in «La Ricerca» n.s., II, 2013, 4.

² European Schoolnet, *Survey of Schools: ICT in education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*, European Union, Brussels 2013, p. 33.

zione nel 2007, si è cercato di diffondere l'utilizzo delle LIM (Lavagne Interattive Multimediali) e dei tablet, e di accrescere le competenze degli insegnanti riguardo ai metodi didattici e all'utilizzo di materiali in formato digitale³. Inoltre, si sta tentando di stimolare la produzione, la raccolta e lo scambio di materiali didattici in formato digitale, poiché, come rileva il *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, mancano risorse digitali per l'apprendimento adeguate alle esigenze delle scuole⁴.

Se siamo in possesso di informazioni sulla diffusione delle nuove tecnologie, sono ancora pochi i dati disponibili sull'effettivo impatto di quest'ultime sull'innovazione didattica e sui risultati dell'apprendimento degli studenti. Nel saggio *Contro il colonialismo digitale*, Roberto Casati ha di recente parlato di «normatività automatica» per spiegare il fenomeno per cui, prima ancora di avere la certezza dell'effettiva efficacia dell'utilizzo delle TIC, si ritiene necessario che le scuole si adeguino a quanto avviene nel mondo circostante, senza sottoporlo preventivamente ad un'analisi critica. Ha affermato lo stesso Casati in un'intervista:

Il colonialismo digitale è un'ideologia secondo cui dal semplice fatto che una qualche attività umana *possa* migrare verso il digitale ne segue che essa *debba* migrare verso il digitale. Dalla possibilità viene fatta seguire la necessità normativa: si può, quindi si deve. Ma a mio parere sarebbe importante capire che il digitale è una modalità, un insieme di strutture informazionali a nostra disposizione, e che non tutto può e *deve* migrare verso il digitale. Ciò non significa opporsi al digitale di per sé: significa piuttosto avviare una riflessione circa l'implementazione della digitalizzazione⁵.

Qualunque sia il motivo che spinge i decisori politici a dotare le scuole di TIC, è un dato di fatto che il loro utilizzo si stia diffondendo in ambito didattico, oltre che nei diversi contesti della vita professionale e privata dei cittadini dei paesi sviluppati e in via di sviluppo. Ma come

³ Il *Piano nazionale Scuola Digitale* è composto da quattro iniziative: il *Piano LIM*, *Cl@sse 2.0*, *Scuol@ 2.0* e *Editoria digitale scolastica*. Si tratta di misure destinate all'acquisto di tecnologie (in particolare lavagne interattive multimediali e tablet), alla sperimentazione di attività didattiche innovative in un numero limitato di scuole e di classi e alla produzione di contenuti digitali. Sul *Piano* e sui suoi risultati cfr. Francesco Avvisati, Sara Hennessy, Robert B. Kozma, Stéphan Vincent-Lancrin, *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, OECD, 2013.

⁴ F. Avvisati, S. Hennessy, R.B. Kozma, S.V. Lancrin, *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, OECD, 2013, pp. 35-37.

⁵ Roberto Casati, *L'anticolonialista digitale*, intervista di Gian Paolo Terravecchia, in «La Ricerca» n.s., II, 2013, 4, pp. 7-9, a p. 7.

vengono utilizzate – laddove sono presenti – queste tecnologie? A quale scopo? E con quale efficacia sugli apprendimenti degli studenti?

Tra le poche ricerche a disposizione, quella di Marco Gui sull'impatto delle tecnologie digitali sui processi di apprendimento mette in evidenza come un uso moderato delle TIC sia associato a risultati scolastici migliori:

I dati mostrano che al crescere della frequenza d'uso le performance di apprendimento crescono solo fino a un certo livello, salvo poi mostrare un veloce decremento. I ragazzi che utilizzano internet e i nuovi media con una frequenza moderata ottengono risultati migliori dei non utenti, ma poi la curva scende rapidamente fino al punto che gli utenti con le frequenze di utilizzo più alte hanno performance uguali o addirittura peggiori di chi non li usa mai. Il rapporto prende così una forma "a montagna", dove ad avere le migliori performance di apprendimento sono i ragazzi che fanno un uso moderato dei nuovi media⁶.

Naturalmente, continua Gui, non è così scontato che vi sia un nesso causale tra il peggioramento dei livelli di apprendimento e l'uso intenso delle TIC. Così come, sostiene ancora Casati, la correlazione tra uso moderato delle tecnologie e buoni risultati scolastici non può non tenere conto della rapporto con il censo e con il grado di istruzione dei genitori:

[...] chi riesce bene a scuola è chi proviene da un ambiente socioculturale elevato, e sono queste persone che hanno *peraltro* più disponibilità di computer e accesso a internet. La disponibilità di protesi digitali è una *spia* della condizione sociale e non una *ragione* del successo scolastico [...]⁷.

Più evidente è lo stretto legame che si instaura tra le tradizionali competenze di lettura e le competenze di lettura digitale (*digital reading*), una nuova dimensione dell'apprendimento che riguarda la capa-

⁶ Marco Gui, *Uso di internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine PISA 2009*, in «Media Education» 1, 2012, pp. 29-42, a p. 33. Gui giunge a queste conclusioni in seguito a un'analisi dei risultati dell'indagine OCSE/PISA 2009, nella quale si forniscono informazioni dettagliate sui livelli di competenza di lettura, di calcolo e di utilizzo del pensiero scientifico di 470.000 studenti quindicenni, rappresentativi della popolazione scolastica di 65 paesi. Cfr. anche le conclusioni a cui giunge lo stesso Gui in S. Giusti, M. Gui, M. Micheli, A. Parma, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Roma 2015, con particolare riferimento al cap. 5.

⁷ Casati, *Contro il colonialismo digitale*, cit., pp. 66-67.

cità di navigare, comprendere e rielaborare contenuti digitali inseriti in contesti ipertestuali, come ad esempio un sito internet:

La crescita delle abilità di navigazione al crescere dell'uso delle ICT è interpretabile più facilmente in maniera causale: chi naviga di più, anche per lo svago, diventa più bravo in questa specifica competenza e i suoi punteggi di *digital reading* sono perciò migliori di quelli nella lettura tradizionale⁸.

In sintesi, possiamo dire che, stando ai dati disponibili relativi ai risultati di apprendimento dei quindicenni dei paesi industrializzati, se adoperate con moderazione le TIC hanno un effetto positivo sulle competenze che tradizionalmente si sviluppano a scuola; altrimenti rischiano di avere un effetto nocivo sull'apprendimento. Diverso è il caso delle competenze digitali, che riguardano in modo specifico le nuove tecnologie e che possono essere esercitate e acquisite esclusivamente attraverso il loro utilizzo⁹. Torna quindi in causa la questione del ruolo della famiglia e dell'accesso alle TIC come forma di partecipazione alla vita sociale. Se le competenze digitali – quelle che consentono di iscriversi a scuola, di leggere il registro elettronico, di fare ricerche su internet, di seguire le tappe di una spedizione postale, di fare un bonifico online, di partecipare a un concorso o di inviare un *curriculum vitae*, di partecipare a un dibattito pubblico – sono considerate fondamentali per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e per l'accesso al lavoro, è necessario che la scuola prenda in carico il problema e lo affronti in modo chiaro e efficace, alla ricerca di un giusto equilibrio tra competenze tradizionali e competenze digitali, nel tentativo di capire quali sono le pratiche didattiche e gli strumenti più adeguati. Marco Gui, nelle conclusioni del suo articolo, fornisce indicazioni operative utili al nostro ragionamento:

A parere di chi scrive, questi risultati suggeriscono innanzitutto una gran cautela nel sostituire didattica tradizionale con didattica basata sull'uso dei nuovi media. Essi indicano che la scuola deve curare con particolare riguardo un'educazione all'uso libero delle ICT, piuttosto che costringere i ragazzi a un loro uso all'interno di schemi preconfezionati. Da questo punto di vista, si conferma l'importanza di una Media Education che fornisca una guida critica all'uso dei media che i ragazzi faranno poi per conto loro. [...]

⁸ Gui, *Uso di internet e livelli di apprendimento*, cit., p. 40.

⁹ Sulle competenze digitali cfr. Marco Gui, *Le "competenze digitali": Le complesse capacità d'uso dei nuovi media e la disparità nel loro possesso*, Scriptaweb, Napoli 2009.

La funzione principale della scuola resta, però, quella di concentrarsi sul suo *core-business* tradizionale: insegnare a ragionare in maniera logica e approfondita. Questa dimensione diventa addirittura più rilevante in un mondo digitale, dove l'eccesso di stimoli può facilmente prendere il sopravvento sull'approfondimento, riducendo gli spazi disponibili per una concentrazione profonda¹⁰.

Ad esse si possono aggiungere le considerazioni di Casati sull'esigenza di non rincorrere le nuove tecnologie e sulla necessità di riprogettare l'apprendimento intorno alle nuove tecnologie, assumendo un «atteggiamento da designer»¹¹:

[...] non c'è un metodo unico per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola; [...] si deve lavorare molto al design della situazione di apprendimento in ogni singolo caso, tecnologia o meno. Qui il ruolo dell'insegnante è veramente fondamentale e non può venire scavalcato¹².

L'insegnante, secondo Casati – e anche secondo chi scrive – ha un ruolo fondamentale nell'introduzione delle TIC a scuola, che non possono essere affidate in modo esclusivo a specialisti del settore e che non dovrebbero essere accettate in modo passivo, come sarebbe, per esempio, attraverso l'adozione esclusiva di prodotti editoriali in formato digitale imposta dall'alto. Ma per riuscire ad avere un controllo sulla situazione di apprendimento occorre, innanzitutto, essere in grado di individuare e scegliere i metodi e gli strumenti adeguati ai diversi contesti di insegnamento. E, naturalmente, occorre, da parte degli insegnanti, saper esercitare quelle competenze digitali e utilizzare quegli strumenti che i decisori stanno introducendo in modo acritico e che, invece, richiedono grande capacità di discernimento. In ultima battuta, supponendo di poter disporre in ogni classe di tecnologie adeguate – per esempio, una LIM, un computer portatile o un tablet per alunno e un collegamento a internet veloce, – spetta all'insegnante disegnare i percorsi di apprendimento, definire i metodi e decidere in che misura e in che modo ricorrere alle TIC, che in questo senso possono rappresentare l'occasione per riconfigurare e valorizzare il ruolo stesso dell'insegnante come esperto di insegnamento e non solo come esperto della propria disciplina.

¹⁰ Gui, *Uso di internet e livelli di apprendimento*, cit., pp. 42-43.

¹¹ Casati, *Contro il colonialismo digitale*, cit., p. 86.

¹² *Ivi*, p. 88.

La scuola italiana ha scelto la strada dell'introduzione delle TIC in modo trasversale alle diverse discipline; lo sviluppo delle competenze digitali è affidato a tutti i docenti, che di fatto sono chiamati in prima persona a utilizzare le TIC e a riconfigurare i loro metodi di insegnamento. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, con le quali il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca nel settembre 2012 ha definito le finalità, i metodi e gli obiettivi della scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado, si legge che lo studente, alla fine del percorso, che dovrebbe collocarsi tra i 13 e i 14 anni di età, «ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo»¹³. Per raggiungere questo obiettivo di carattere generale il Ministero non prevede uno specifico insegnamento di “discipline digitali”, ma sceglie di introdurre l'uso delle TIC all'interno delle pratiche didattiche delle diverse discipline.

Un ruolo particolare è assegnato ai docenti di italiano della scuola secondaria di primo grado e ai docenti di lingua e letteratura italiana della scuola secondaria di secondo grado. Si legge nelle *Indicazioni nazionali* che già alla fine della scuola primaria nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano:

[...] attraverso la produzione di testi fantastici (sia in prosa sia in versi), l'allievo sperimenta fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana e apprende come sia possibile intrecciare la lingua scritta con altri linguaggi, anche attraverso la produzione di testi multimediali.

Sono inoltre *Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*:

- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.

¹³ Si cita, da qui in avanti, dal documento *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma 2012.

Mentre fin qui si tratta di indicazioni fornite ai maestri laureati in scienze dell'educazione, a partire dalla scuola secondaria di primo grado è coinvolto direttamente il docente laureato in lettere, che dovrebbe, per la legge italiana, contribuire a formare un alunno che abbia il seguente profilo:

Ascolta e comprende testi di vario tipo “diretti” e “trasmessi” dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Gli Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per l'insegnamento dell'italiano sono:

- Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente.
- Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.

Appare dunque evidente come il legislatore si aspetti che il docente esperto di lingua e letteratura italiana sia anche un utilizzatore esperto delle TIC, e che sia in grado di insegnare la propria disciplina facendone uso in modo proficuo, così da ottenere, accanto ai risultati di apprendimento che potremmo definire tradizionali (le competenze di lettura e di scrittura), risultati di apprendimento relativi alle competenze digitali.

Anche nei licei, il cui profilo è stato ridisegnato nel 2010 con le nuove *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento dei licei*, si prevede che TIC siano utilizzate da tutti gli insegnanti:

L'acquisizione delle competenze digitali è, al contempo, frutto del lavoro “sul campo” in tutte le discipline. L'utilizzo delle TIC, infatti, è strumentale al miglioramento del lavoro in classe e come supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti.

Al primo biennio, inoltre, si prevede un contributo specifico da parte dell'insegnante di Lingua e letteratura italiana, poiché «attenzione sarà riservata alle diverse forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale».

E ancora più forte è il ruolo del docente umanista negli istituti professionali, poiché nel primo biennio egli «organizza il percorso di insegnamento-apprendimento in modo da utilizzare anche gli strumenti della comunicazione multimediale, valorizzandone la dimensione cognitiva», mentre nel secondo biennio e al quinto anno è sollecitato a esercitare una specifica competenza digitale:

– utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

Da una più approfondita analisi comparativa dei risultati di apprendimento delle differenti discipline emerge un quadro interessante per l'insegnante di materie letterarie, al quale sembrano affidate maggiori responsabilità circa lo sviluppo delle competenze digitali degli alunni, sia perché si tratta di competenze facilmente correlabili – almeno a livello superficiale – alle competenze di lettura e di scrittura, sia perché, tra le discipline tradizionali, la letteratura è quella più vicina alla moderna industria dei contenuti digitali.

2. Un nuovo ruolo (possibile) per il docente di italiano

Scrive il filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer in un recente libro dedicato agli studi letterari e al loro insegnamento:

Che l'avvenire della letteratura non sia attualmente minacciato, contrariamente a quanto tende ad affermare una leggenda ricorrente, è un'ipotesi che si può ricavare da una constatazione banale: mai nella storia dell'umanità si è letto quanto oggi. La prima ragione è che non c'è mai stato un numero così grande di uomini in grado di leggere e scrivere. Questo vale soprattutto in Europa. Il fatto che sussistano sacche di analfabetismo nella società europea, o che ci siano alcune spinte locali verso l'illetteratismo, non deve farci dimenticare che il tasso di alfabetizzazione delle generazioni di oggi è di gran lunga superiore a quanto non accadesse alla fine del XIX secolo. Questa constatazione vale ancora di più a livello mondiale: dalla

metà del XX secolo, lo sviluppo dell'accesso alla scrittura è cresciuto in maniera esponenziale in tutte le regioni del mondo.

L'attuale diffusione di Internet rientra in questo avanzamento e ne è allo stesso tempo un effetto e una causa: un effetto, perché la padronanza dello strumento d'informazione online presuppone che si sia in grado di leggere e di scrivere; una causa, nella misura in cui l'accesso tecnico a Internet è esso stesso un catalizzatore per la padronanza della lettura e della scrittura. Questa eminente virtù culturale di un avanzamento inizialmente tecnologico (e anche puramente militare), scontrandosi con delle realtà tecnofobiche, non è tuttavia meno reale. Da questo potrebbe derivare un primo elemento di confusione che sarà bene allontanare. Poiché, se la lettura e la scrittura non occupano più la stessa posizione nella vita culturale da alcune generazioni, non vuol dire che ne occupino una minore. Si sono piuttosto spostate e questo spostamento è indissolubilmente legato, lungi dall'essere un declino della scrittura, a una crescita in potenza¹⁴.

Un potere della scrittura che, è importante ribadirlo, nelle società democratiche deve trovare il suo bilanciamento in un potere della lettura e del lettore, il quale ha bisogno di saper comprendere e interpretare testi che hanno caratteristiche nuove, e, soprattutto, ha necessità di avere accesso ai canali di distribuzione (internet) e di essere in possesso delle competenze digitali necessarie all'utilizzo dei dispositivi per la lettura. In questo senso *media literacy* e alfabetizzazione digitale assumono un ruolo forte e sempre più difficilmente separabile da quello dell'alfabetizzazione *tout court*, tradizionalmente basata in via esclusiva sulla padronanza linguistica. Già oggi, infatti, è difficile considerare autonoma e capace di controllo una persona che, usufruendo fin dai primi anni di vita di contenuti messi a disposizione dalla sua comunità, non sviluppi competenze tali da consentirle di comprendere, interpretare e selezionare l'offerta sulla base dei propri bisogni e dei propri obiettivi.

Per quanto sia vero che «gli umanisti, con poche eccezioni, non sembrano più essere al centro dei processi di diffusione della cultura, né come gestori, né come produttori, né come formatori»¹⁵, è da non sottovalutare il potenziale educativo della letteratura, la quale può mettere a disposizione delle persone risorse per allenare competenze fonamen-

¹⁴ J.-M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*, Loescher, Torino 2014 (tit. orig. *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Paris 2011), p. 11.

¹⁵ T. Numerico, D. Fiormente, F. Tomasi, *L'umanista digitale*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 8.

tali per la gestione dei flussi di contenuti da cui sono attraversati i cittadini dell'età digitale. Inoltre, come ha messo in chiaro la filologa Paola Italia sulla scorta delle proposte di Paul Eggert¹⁶, la cultura umanistica – caratterizzata da «auto-referenzialità degli studi» e «scollamento con i problemi della società civile» – può uscire vivificata dalla crisi in cui si trova.

La globalizzazione culturale ha posto nuove domande e ha reso meno rassicurante l'isolamento in cui è stato così facile rinchiudersi, in una sorta di *enclave* di resistenza al prestigio e al successo delle discipline scientifiche e all'invasione della tecnologia, fino a coltivare, nello specialismo e nella superfetazione della micro-ricerca, una camera iperbarica di sopravvivenza meravigliosamente asettica e isolata dal mondo. È incapace di affrontare le sollecitazioni esterne perché troppo occupata a uscire dalla propria crisi. Crisi amplificata dalla dimensione internazionale con cui, che lo si voglia o no, ci si deve confrontare e dal fatto che i nostri primi interlocutori, gli studenti, non condividono più, anche tra di loro, quella dimensione culturale omogenea alla tradizione occidentale che fino a vent'anni fa si dava per scontata. Perché sono figli di genitori provenienti da altre culture o perché l'analfabetismo di ritorno ha fatto perdere ai loro italianissimi genitori la familiarità con il patrimonio culturale nazionale che era invece ancora, in forme non specialistiche (ma nemmeno grossolane), una risorsa dei loro padri. Il che non vuol dire non avere più interlocutori, ma semplicemente non dare per scontati e anzi ripartire sempre più spesso dai «fondamentali».

Di fronte a questa perdita di baricentro delle discipline umanistiche, la filologia può fornire alcune chiavi di lettura del presente¹⁷.

Nello specifico, è proprio la fluidità dei testi dematerializzati a richiedere – qualora si accetti la dinamicità del testo come una delle caratteristiche ineludibili della letteratura, antica e moderna, nelle società contemporanee – un lettore *editor* e tipografo, che, per esempio, sappia scegliere i caratteri migliori per la sua lettura, il corpo più equilibrato e adatto alle proprie necessità, gli strumenti di supporto più utili, le note, i segnalibri, l'ascolto contestuale alla lettura¹⁸. È un lettore che ha bisogno, per orientarsi tra i testi e nei testi, di fare i conti con la loro affida-

¹⁶ P. Eggert, *Securing the Past. Conservation in Art, Architecture, Literature*, Oxford University Press, Oxford 2009.

¹⁷ P. Italia, *Editing Novecento*, Salerno Editrice, Roma 2013, p. 224.

¹⁸ *Ivi*, pp. 198-99.

bilità, e che, quindi, deve essere in grado di porsi domande sul testo che legge, sulla sua origine, sulla sua storia, sui processi e sulle persone che hanno contribuito a far sì che fosse proprio *quel* testo.

Infine, è un lettore che può interagire con il testo, entrando a far parte, qualora ne abbia le competenze, di una «comunità di editori critici»¹⁹, come dimostra la piattaforma *Wiki Gadda* presentata dalla stessa Paola Italia nel suo libro:

La piattaforma Wiki si configura [...] come un tavolo di lavoro, una stanza di incontri, un percorso di ricerca. Un modo di lavorare nuovo, su scala globale, dalle straordinarie potenzialità e versatilità, che cambia il lavoro del filologo e del ricercatore, facendolo passare da una dimensione individuale (quando non solipsistica), alla condivisione del sapere con un'intera comunità scientifica²⁰.

Il critico, lo studioso di letteratura, assumerebbe un ruolo di «mediatore culturale» che «partecipa attivamente alla vita dinamica»²¹ dell'opera d'arte, considerata non come un'entità statica e immutabile nel tempo ma, analogamente a quanto accade nell'architettura e nelle arti figurative, come qualcosa che «si definisce solo in relazione al tempo e agli interventi su di essa che ne hanno mutato la fisionomia e la ricezione critica»: artefatti da considerare, quindi, non esclusivamente nel loro mero aspetto materiale «ma nell'intero contesto storico-culturale in cui si sono sviluppati, sono stati recepiti, sono stati oggetto di tecniche di “restauro editoriale”»²². Il testo, se concepito come un'entità dinamica che si muove nel tempo e nel tempo viene manipolata dagli esperti e rimessa continuamente in circolazione, ha bisogno di una nuova scienza editoriale, capace di rendere conto del suo movimento e degli atti di lettura che lo hanno reso possibile. Solo attraverso il recupero e la rivitalizzazione delle competenze storico-filologiche, sembra suggerire Paola Italia a conclusione del suo ragionamento, si può garantire al lettore la possibilità di orientarsi nello sregolato mondo editoriale della rete, e allo studioso quella di mettere a frutto le potenzialità delle nuove tecnologie e delle nuove modalità di lettura sociali e partecipative.

¹⁹ *Ivi*, p. 209; l'espressione è ripresa da P. Schillingsburg, *From Gutenberg to Google*, Cambridge University Press, London 2007, p. 92.

²⁰ Italia, *Editing Novecento*, cit., p. 223.

²¹ *Ivi*, pp. 226-27, anche sulla scorta di Eggert, *Securing the Past*, cit., p. 107.

²² Italia, *Editing Novecento*, cit., p. 227.

Non è sufficiente, tuttavia, guardare alla letteratura esclusivamente dal punto di vista della testualità. L'economia dei contenuti pone anche, se non soprattutto, il problema della gestione dei contenuti medesimi, le opere, che devono essere selezionate, organizzate e, eventualmente, dimenticate o archiviate, da parte di innumerevoli intermediari, e anche da parte di ciascuna persona chiamata a cercare e individuare le proprie preferenze, a catalogarle e, forse, a condividerle con altre persone. Il *content management*, la pratica professionale e l'ambito di studi che si occupa della selezione e dell'organizzazione dei contenuti di un sito internet, laddove per contenuti, in questo caso, si intendono tutte le «informazioni organizzate intorno a uno scopo specifico per un utilizzo specifico»²³, ci può fornire più di uno spunto utile a comprendere le competenze richieste dalle nuove modalità di produzione e di distribuzione delle opere, aiutandoci a definire un nuovo eventuale ruolo dell'insegnamento, del docente e dei materiali didattici.

Costruire un sito internet – indipendentemente dalla sua destinazione, sia esso o meno un sito che raccoglie testi letterari o che ha una funzione didattica – è un'attività che presenta punti in comune con l'editoria e con la stessa filologia, che richiede alcune competenze digitali relative ai linguaggi di marcatura e che, soprattutto, comporta la conoscenza delle regole e del funzionamento di un *Content Management System* (CMS), un sistema di gestione dei contenuti grazie al quale è possibile, senza avere specifiche competenze di programmazione, creare e aggiornare siti in cui pubblicare contenuti di ogni tipo e di differente formato (testuale, grafico, audio, audiovideo). Questo tipo di strumenti ci aiuta a focalizzare l'attenzione su alcuni problemi specifici delle nuove forme di produzione e di distribuzione di opere, le quali – come già sanno gli esperti di archivistica e di biblioteconomia, ma anche gli editori che gestiscono un grande catalogo – hanno bisogno di essere rese accessibili in modo ordinato e sensato rispetto agli obiettivi dei potenziali fruitori, i quali prima di accedere al singolo contenuto entrano in un ambiente complesso, dotato di una sua architettura e, quindi, di un suo significato che va al di là del valore e del senso di ciascun singolo elemento. In sintesi, un sito può essere visto come biblioteca e un CMS può essere paragonato alla scaffalatura, o, meglio, all'insieme dell'edificio che ospita i li-

²³ Cfr. B. Boiko, *Content Management Bible*. 2nd Edition, Wiley, Indianapolis 2005, p. 47: «content is information that you organize around a specific purpose for a specific use».

bri: composto da un magazzino con gli scaffali, scaffalature immediatamente visibili, cataloghi, tavoli, sedie, luci, banconi e, inoltre, da invisibili procedure e flussi di informazioni che seguono strade determinate: l'utente consulta il catalogo, compila un modulo, chiede al bibliotecario, il quale chiede a un altro bibliotecario o va egli stesso a cercare il libro lungo i percorsi stabiliti, attraverso i corridoi e le scale, fino a identificare proprio quell'opera che deve essere consegnata al richiedente. Grazie a un CMS disponibile gratuitamente su internet e personalizzabile secondo le proprie esigenze, oggi l'utente medio di internet può improvvisarsi editore/architetto/bibliotecario, e in questo modo divenire uno dei tanti distributori di contenuti o, come avviene nel caso del docente che utilizza un LCMS a scopi didattici, un intermediario – propriamente, un mediatore culturale – che interviene per interrompere e riorganizzare il flusso di contenuti che dalla rete si riversa in direzione dei potenziali lettori.

Il *content manager*, quindi, è una persona che si preoccupa principalmente dell'organizzazione dei contenuti digitali e della loro pubblicazione su internet. Ultimo erede di una serie di figure professionali come l'*editor*, il redattore e il bibliotecario, esperto di multimedia e di testi digitali, è l'addetto alla gestione dei flussi di contenuti dal magazzino – che non necessariamente è composto da prodotti di sua proprietà – verso i fruitori. Di fatto egli gestisce un servizio editoriale che contribuisce in misura consistente a quel processo di cambiamento da una cultura dei prodotti a una cultura dei servizi, tipico della contemporanea economia dei contenuti. È su questo servizio che l'esperto di letteratura, in quanto persona che conosce i meccanismi di produzione, di trasmissione e di selezione delle opere, può dare un suo contributo in termini di competenze e, quindi, può intervenire, all'interno di un sistema educativo, per aumentare il controllo da parte delle persone sui flussi di contenuti in cui sono immerse. Scrive ancora Paola Italia:

Le *humanities* garantiscono competenze anche sui contenuti. Il web è un archivio di contenitori in cui spesso mancano i contenuti, uno scaffale di *tupperware* vuoti in cerca di esperti in grado di riempirli. Il *content manager*, ovvero colui che si preoccupa di cosa si legge in un sito internet e come si organizzano i suoi testi, non può prescindere dalla sua identità culturale, e quindi dalla nostra storia culturale e letteraria. Chi si occupa di *humanities*, e in particolare dei problemi legati alla costituzione dei testi, da questo punto di vista, possiede, per deformazione professionale, una strumentazione particolarmente utile: la conoscenza di un gran numero di dati sto-

rico-scientifici, l'abitudine a organizzarli e metterli in relazione fra loro (dalla catalogazione delle varianti, al riconoscimento, tra esse, di quell'errore critico che fa la differenza nella ricostruzione delle parentele fra testimoni, dall'analisi dei dati linguistici al loro utilizzo come discriminare diacronico nella datazione e nell'attribuzione dei testi, ecc.), ma anche – ed è un sapere che solo recentemente ci viene riconosciuto nel suo valore metodologico e trasversale – la conoscenza di quei dispositivi retorici che presiedono la narratività e che vengono sempre più utilizzati anche in ambiti non umanistici, dall'uso delle metafore nel linguaggio scientifico al racconto come «maniera più naturale e più precoce con cui noi uomini organizziamo la nostra esperienze e le nostre conoscenze», come sostiene Jerome Bruner²⁴.

Dopo aver ribadito il ruolo delle specifiche competenze filologiche di chi lavora sul singolo testo e sul suo contesto allo scopo di comprenderne in modo approfondito i processi di costituzione e di trasmissione, Paola Italia, editrice di testi e storica della letteratura, tira in ballo due argomenti nuovi, che dalle scienze umane – in particolare la psicologia cognitiva, la psicologia culturale e la sociologia della vita quotidiana – stanno transitando verso gli studi propriamente letterari, soprattutto grazie all'interesse per la didattica della letteratura: l'uso delle metafore e delle storie come strumenti di conoscenza²⁵. È stato Remo Ceserani il primo esperto di didattica della letteratura a mettere in luce, nella cultura italiana, il ruolo decisivo degli studi sul valore cognitivo della narrazione dello psicologo Jerome Bruner²⁶. Lo stesso studioso, inoltre, nel volume intitolato *Convergenze* ha indagato i modi e gli scopi coi quali le altre discipline di studio, dalle scienze dure all'antropologia, fanno uso delle opere letterarie e delle specifiche competenze tecnico-professionali dell'esperto di letteratura²⁷. In sintesi, per la nostra argomentazione ci serve sapere che gli studi sulla metafora e sulla narrazione danno la possibilità di potenziare e di riconfigurare il ruolo degli studi letterari, poiché mettono loro a disposizione gli strumenti per comprendere e condi-

²⁴ Italia, *Editing Novecento*, cit., pp. 229-30.

²⁵ Sull'argomento rinvio ai miei *Le competenze della letteratura*, in «Per leggere» VIII, 2008, 14, pp. 139-66; *Leggere i classici con il cervello*, in *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Liguori, Napoli 2009, pp. 53-80; *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.

²⁶ Cfr. S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

²⁷ R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

vedere il valore conoscitivo della fruizione delle opere della letteratura. Attraverso le pratiche di lettura, infatti, come sostiene con forza anche la filosofa Martha Nussbaum, è possibile simulare l'esperienza umana e, quindi, grazie alle possibilità di immedesimazione, allenare l'empatia, la capacità di mettersi nei panni degli altri²⁸. Soprattutto, ai nostri fini è importante specificare che attraverso le pratiche narrative le società umane costruiscono, trasmettendoli e rinegoziandoli continuamente, i loro quadri di valori, stabilendo al loro interno delle gerarchie e definendo dei ruoli e dei punti di vista. La storia della letteratura italiana, per esempio, se intesa come un racconto dei fatti letterari condotto a partire dalla selezione dei fatti principali, dei personaggi e di un arco temporale, dall'adozione di un punto di vista e di una voce, può a tutti gli effetti essere considerata una pratica di *storytelling* finalizzata alla costruzione – nella mente delle persone – di quadri di valori.

Si può leggere una buona sintesi di questo concetto in un ragionamento del sociologo Zygmunt Bauman:

Le storie sono come fari e come proiettori illuminano parti del palcoscenico lasciandone altre al buio. Se dovessero rischiare ulteriormente tutto il palcoscenico, non sarebbero davvero utili. Il loro compito, in fin dei conti, è di “curare” il palcoscenico, preparandolo al consumo visivo e intellettuale da parte degli spettatori; a partire dal caos anarchico di macchie e chiazze che non si riescono né a distinguere, né a capire, creare un quadro che si possa assorbire, comprendere e trattenere.

Le storie aiutano coloro che cercano comprensione separando il pertinente dall'irrilevante, le azioni dalla loro ambientazione, la trama dallo sfondo, e gli eroi o i cattivi che stanno centro della trama dalla schiera delle comparse e dei manichini. È compito delle storie selezionare; rientra nella loro natura includere mediante l'esclusione e illuminare gettando ombre²⁹.

Le storie servono anche a selezionare, e in questo senso la narrazione può mettere a disposizione un utilissimo set di strumenti cognitivi utili a aumentare il controllo delle persone sui flussi di contenuti, che

²⁸ Cfr. P. Jedlowski, *Il piacere del racconto*, in *Imparare dalla lettura*, a cura di S. Giusti e F. Batini, Loescher, Torino 2013, pp. 19-28. Di Martha Nussbaum si veda almeno *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006 (tit. orig. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Harvard 1997).

²⁹ Z. Bauman, *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2005 (tit. orig. *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*, Polity Press and Blackwell Publishing, Oxford 2004), p. 23.

sono sempre frutto di scelte fatte altrove, e sui contenuti stessi, i quali sono a loro volta delle narrazioni. D'altronde, fin dall'utilizzo del linguaggio metaforico per cui la pagina iniziale di un sito viene chiamata *home*, anche il *content management* si avvale di strumenti narrativi, come qualsiasi altra forma di comunicazione.

L'economia dei contenuti, potenziata dal processo di digitalizzazione e dai nuovi mezzi di comunicazione, si fonda sulla libera circolazione di testi narrativi che contribuiscono in misura significativa e spesso intenzionale a costruire quadri di valori condivisi. Si pensi al caso dei *drama* coreani, serie televisive vendute dalla Corea del Sud in molti paesi asiatici, soprattutto in quei mercati che interessano meno il Giappone e gli Stati Uniti: la Thailandia, l'Indonesia, le Filippine, la Malesia e il Vietnam. Scrive il ricercatore e giornalista francese Frédéric Martel che «la strategia dei coreani è invadere questi spazi economici con serie televisive a buon mercato, anche a costo di perdere denaro, come accade in Vietnam, ma per abituare gli spettatori alla cultura coreana e poter trarre poi benefici politici e finanziari»³⁰. Dichiara in un'intervista a Martel il produttore musicale BJ Song, presidente di un'importante società del settore audiovisivo:

Le nostre serie devono essere conformi ai valori asiatici. In Corea il confucianesimo è molto forte, non tanto come religione, ma come cultura. Ciò significa che bisogna rispettare i propri antenati, che la famiglia è il fulcro della società e che i legami di sangue prevalgono sulle altre leggi; in Corea le figure del fratello e della sorella sono fondamentali ed è impensabile poter discutere un ordine imposto dal padre o da un fratello maggiore. Poi c'è tutto ciò che riguarda il matrimonio: l'amore è una responsabilità che impegna, quindi non si può sposare qualcuno se rifiutato dalla famiglia e si deve sottostare al codice coreano del *seon*, una sorta di matrimonio combinato dai genitori, soprattutto se non si è ancora sposati a trent'anni. I nostri drama devono riflettere questa mentalità, un codice etico molto rigido. Nel contempo, una volta rispettato questo codice come sfondo, sullo schermo abbiamo la possibilità di mostrare molte cose³¹.

I valori rappresentati dalle storie sono la chiave d'accesso a una determinata cultura. Molti mercati emergenti sono, per esempio, preclusi

³⁰ F. Martel, *Mainstream. Come si costruisce un successo planetario e si vince la guerra mondiale dei media*, Feltrinelli, Milano 2010 (tit. orig. *Mainstream. Enquête sur la guerre des cultures et des médias à travers le monde*, Flammarion, Paris 2010), p. 264.

³¹ *Ivi*, p. 262.

ai contenuti tipicamente occidentali poiché non congruenti con i valori riconosciuti, e anche le grandi case di distribuzione statunitensi sono costrette a fare i conti con la necessità di “localizzare” i contenuti, raccontando storie che possono svolgersi in qualsiasi parte del mondo ma che devono essere compatibili col sistema di valori degli spettatori, degli ascoltatori e dei lettori. Attraverso la scelta delle storie da raccontare, le quali sono a loro volta basate sulla selezione di determinati personaggi, avvenimenti e comportamenti, l’industria dei contenuti mette in circolazione informazioni e valori che hanno un impatto diretto sulla cultura delle persone.

Questo tipo di fenomeno, che riguarda i meccanismi di apprendimento delle persone e, soprattutto, l’apprendimento che trae origine dalla fruizione di opere dell’ingegno, tra cui figurano le opere letterarie e i loro derivati, è simile a quello che si osserva da secoli nei lettori di romanzi, di poesie e di altri generi testuali della tradizione letteraria; fenomeno che ora è potenziato dai processi di industrializzazione e, soprattutto, dalla multimedialità, dalla digitalizzazione e dalla distribuzione via internet, e per questo potrebbe richiedere un impegno diretto da parte dei sistemi educativi. La letteratura può mettere a disposizione tre risorse importanti:

- un *corpus* di testi narrativi ricchissimo e diversificato su cui esercitarsi per diventare fruitori competenti di storie,
- un repertorio di specifiche conoscenze narratologiche e retoriche, utili a prendere consapevolezza dei processi di comprensione dei testi narrativi,
- esperienze e specifiche competenze nella selezione di storie al fine di trasmettere e conservare determinati valori.

La prima risorsa è a disposizione di tutti i lettori che non necessariamente hanno bisogno di andare a scuola o all’università per attingervi³²: la scuola e l’università possono in questo caso – come vedremo più avanti – riflettere sull’opportunità o meno di modificare la didattica al fine di consentire ai lettori di storie di mettere a frutto a pieno le potenzialità dell’esperienza letteraria, mentre le conoscenze e le competenze

³² Cfr. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008 (tit. orig. *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007). A p. 66 si legge: «Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo».

del secondo e terzo punto hanno bisogno di un apprendimento maggiormente formalizzato, poiché sono patrimonio di esperti del settore, i quali possono trasmetterle attraverso i libri o l'insegnamento.

In conclusione, preme fare un'ultima riflessione sulla funzione normativa della letteratura, che Jean-Marie Schaeffer opportunamente distingue dalla sua funzione descrittiva:

La prima funzione è una missione di riproduzione e di promozione dei valori culturali che la società, o i suoi attori principali, credono di dover promuovere o sviluppare. In questa prospettiva, studiare la letteratura, e più in generale le arti, significa partecipare a un progetto normativista. Essendo la Scuola uno dei luoghi centrali in cui le società moderne riproducono i loro valori culturali canonici, è normale che venga privilegiato questo approccio. Esso implica naturalmente che non studieremo, o tutt'al più criticheremo, come sintomi di una condizione indesiderabile, opere, generi, pratiche, ecc. che troveremo carenti dal punto di vista di questi valori. Studiando così le opere letterarie, lo scopo ultimo del nostro lavoro diventa la promozione dei valori che consideriamo da difendere, o eventualmente la critica di quelli che riteniamo di dover mettere in dubbio o che reputiamo comunque secondari. Studiare così un oggetto letterario equivale a costruire o distruggere valori, percorso che implica una visione di ciò che la lettura deve o non deve essere. Questa visione normativista rimane spesso implicita – per non dire invisibile – venendo identificata con la «natura» dell'oggetto studiato, mentre invece ha addirittura una funzione strutturante per la definizione di questo oggetto³³.

Si tratta di un modo di studiare che Schaeffer definisce autoreferenziale, poiché l'attribuzione di valore a determinati oggetti (in questo caso le opere) determina di fatto la loro natura, e il loro studio non fa che confermare la validità della loro scelta e il loro valore intrinseco. Le opere letterarie, per usare un esempio proposto ancora da Schaeffer, sono in questo senso paragonabili al denaro, che ha un valore che rimarrà tale finché le persone vorranno crederlo. Ma il filosofo non vuole attribuire un significato negativo a questo modo di studiare la letteratura, poiché si tratta di «è un'impresa non solo degna di nota, ma socialmente indispensabile, almeno se vogliamo che le acquisizioni culturali si trasmettano da una generazione all'altra e si sviluppino. La cultura, soprattutto artistica ed estetica, non si evolve per autoreplicazione, si riproduce e si sviluppa unicamente attraverso la trasmissione sociale incarnata indivi-

³³ Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit., p. 33.

dualmente»³⁴. Ciò che conta, per Schaeffer, è che essa sia accompagnata da una pratica critica e programmatica autoriflessiva, e che non venga confusa con lo studio descrittivo della letteratura, che per essere davvero tale deve svincolarsi dal problema della selezione e della valutazione. Ciò significa che:

Non miriamo quindi a mettere degli strumenti descrittivi al servizio dello sviluppo di un ideale culturale dato, ma puntiamo piuttosto a trattare il programma descrittivo come il vero e proprio scopo dell'indagine. In altre parole, si tratta di identificare nel modo più neutrale possibile i fatti pertinenti a una problematica data, di comprenderli e di descriverli nella maniera più adeguata possibile, e di proporre eventualmente delle spiegazioni. Il problema del valore delle pratiche studiate (rispetto ad altre pratiche), così come la gerarchizzazione comparata dei prodotti di queste pratiche, secondo una norma apportata dal ricercatore, devono quindi essere messe da parte³⁵.

D'altronde, le stesse pratiche descrittive possono essere utili, se non fondamentali, alla comprensione dei meccanismi di valutazione e di gerarchizzazione che hanno portato alla formazione di un determinato canone (o contro-canone):

Dal momento in cui una realtà comporta un regolamento normativo – ed è il caso delle pratiche letterarie – va da sé che la descrizione e l'analisi dei meccanismi di valutazione e di gerarchizzazione fanno parte della descrizione di questa realtà. Quando ci impegniamo in questa forma di studio di una realtà culturale non dobbiamo portarci sulle spalle, né rifiutare i valori che essa esemplifica, ma dobbiamo descriverla a partire da una prospettiva assiologicamente neutrale, per la quale i valori stabiliti da questa realtà faranno parte dell'oggetto da studiare³⁶.

Ciò significa, dal punto di vista della didattica della letteratura, ripensare all'utilizzo di quest'ultima come strumento per tramandare valori come, per esempio, l'identità nazionale, attraverso la mera selezione di opere – la loro antologizzazione per i manuali scolastici, – oppure con la narrazione di storie che implicitamente – facendo uso di tecniche di *storytelling* – raccontano la biografia di una nazione o di una civiltà. Ma significa anche ribadire la necessità e l'urgenza di mettere a frutto le particolari competenze dell'esperto di letteratura come esperto di tecniche

³⁴ *Ivi*, p. 34.

³⁵ *Ivi*, p. 35.

³⁶ *Ibidem*.

e procedure di selezione e organizzazione di determinati fatti (in questo caso i fatti letterari) al fine di costruire dei quadri di valori.

In questo senso è possibile pensare alla letteratura come a un antidoto al bombardamento di contenuti a cui siamo sottoposti nell'epoca della comunicazione digitale. E in questo senso possiamo pensare alle nuove modalità di distribuzione e di fruizione delle opere e dei materiali didattici prodotti dall'editoria scolastica e universitaria come a una risorsa per riconfigurare il ruolo del docente³⁷, il quale, grazie all'utilizzo di LCMS, può diventare agevolmente un intermediario dei flussi di contenuti dal distributore all'utente, allo scopo di formare persone a loro volta in grado di scegliere e di organizzare i contenuti e le informazioni che utilizzano quotidianamente.

Abstract

La prima parte dell'articolo, dopo aver fornito un quadro generale sulla diffusione delle tecnologie digitali nelle scuole italiane, sull'impatto delle stesse sull'innovazione didattica e sui risultati d'apprendimento degli studenti, analizza nel dettaglio il ruolo previsto dai documenti ministeriali per i docenti di lingua e letteratura italiana, chiamati fin dalla scuola del primo ciclo a formare le competenze digitali degli alunni.

Nella seconda parte si argomenta, anche alla luce di alcuni studi di estetica e di teoria letteraria, la necessità di una riconfigurazione del ruolo del docente di letteratura, il quale, in qualità di esperto di tecniche e procedure di selezione e organizzazione dei contenuti, può svolgere un ruolo fondamentale nell'educazione all'uso critico delle ICT.

The first part of the paper, after giving an overview of the spread of digital technologies in Italian schools and of the impact thereof on teaching innovation and on learning outcomes of students, examines in detail the role the ministerial papers expect from teachers of Italian language and literature, who are supposed to form the pupils' digital competences since primary school.

In the second part it is argued, in light of some studies of aesthetics and literary theory, the need for a reconfiguration of the role of the professor of literature, who, as an expert of the techniques and procedures for the selection and organization of content, can play a key role in the education for a critical use of ICT.

³⁷ Sull'argomento rinvio al mio *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2015.