

STUDI SUPERIORI / 1355

LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:

www.carocci.it

www.facebook.com/caroccieditore

www.instagram.com/caroccieditore

Simone Giusti

Didattica della letteratura italiana

La storia, la ricerca, le pratiche

Carocci editore  Studi Superiori

1ª edizione, febbraio 2023
© copyright 2023 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Omnibook, Bari

Finito di stampare nel febbraio 2023
da Grafiche VD srl, Città di Castello (PG)

ISBN 978-88-290-1850-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

	Introduzione	9
I.	Scuola e letteratura	13
I.1.	Una lunga storia	13
I.2.	Non solo docenti	20
2.	Dentro la crisi: alle origini della didattica della letteratura in Italia	29
2.1.	Crisi della scuola, crisi della letteratura	29
2.2.	Decondizionare chi? Decondizionare come?	36
2.3.	Dalla pacificazione all'istituzionalizzazione	42
	2.3.1. L'educazione letteraria / 2.3.2. Problemi e soluzioni per l'insegnamento nel triennio delle superiori	
2.4.	Riforme della scuola e crisi della letteratura	53
	2.4.1. Riforma, antiriformismo e controriforma / 2.4.2. Università, scuola e didattica della letteratura / 2.4.3. La decolonizzazione della scuola	
2.5.	L'ultima crisi: le ragioni della letteratura a scuola e nella vita	68
	2.5.1. La scuola delle competenze: tanto rumore per nulla? / 2.5.2. Come e perché studiare la letteratura	
3.	Un campo di ricerca emergente	89
3.1.	Una disciplina democratica e ospitale	89
	3.1.1. Un insegnamento universitario / 3.1.2. Un campo di ricerca internazionale	

3.2.	Metodi, approcci e problemi epistemologici	99
	3.2.1. La ricerca educativa a scuola / 3.2.2. Le interazioni letterarie e la ricerca empirica negli studi letterari / 3.2.3. Teoria della letteratura, interpretazione, introspezione / 3.2.4. Un dilemma epistemologico	
3.3.	Prospettive di ricerca	124
	3.3.1. La ricerca in didattica della letteratura e le politiche istituzionali / 3.3.2. La letteratura negli altri contesti di apprendimento	
4.	Strategie e tecniche didattiche per la scuola del tempo presente	131
4.1.	Imparare dalla letteratura nella democrazia italiana	131
4.2.	Le risorse normative	135
	4.2.1. Italiano nella scuola secondaria di primo grado / 4.2.2. Lingua e letteratura italiana nel primo biennio del secondo grado / 4.2.3. Il secondo biennio e il quinto anno dei professionali / 4.2.4. Il secondo biennio e il quinto anno dei tecnici / 4.2.5. Il secondo biennio e il quinto anno dei licei	
4.3.	Le risorse letterarie	150
	4.3.1. La letteratura come risorsa cognitiva / 4.3.2. La letteratura come patrimonio da tramandare / 4.3.3. Alcune conseguenze didattiche	
4.4.	Le risorse didattiche per insegnare con la letteratura	167
	4.4.1. Dai modelli di insegnamento al quadro comune letterario / 4.4.2. Un curriculum di letteratura orientato al soggetto e al processo di apprendimento / 4.4.3. Canovacci, scenari e progetti didattici / 4.4.4. Il corpo docente: stile, strategie e tecniche didattiche / 4.4.5. La valutazione educativa	
4.5.	Il laboratorio di lettura e scrittura nella scuola dell'obbligo	195
	4.5.1. La zona di lettura e l'arte personale / 4.5.2. Le opere letterarie come testi modello	
4.6.	Esperienze con la letteratura per il triennio	205
	4.6.1. Strategie e tecniche per una didattica laboratoriale e reattiva / 4.6.2. Comunità e persone	
	Bibliografia	221

a discutere – e a fare ricerca – relativamente al problema della «colonizzazione maschile del femminile» operata da una storiografia che – sono parole di Federico Sanguineti (2022, p. 25) – ci rende «complici di falsificazioni ideologiche, di sessismo e di razzismo», creando problemi educativi e didattici che vanno ben al di là di quelli fin qui affrontati dalla didattica della letteratura italiana e su cui torneremo nel prosieguo del volume.

2.4

Riforme della scuola e crisi della letteratura

Dagli anni Settanta in avanti, soprattutto in seguito alla riforma della scuola media (1979) e poi delle elementari (1985), rimane aperto in Italia il problema della trasformazione in senso democratico della scuola superiore, il cui carattere selettivo è stato attenuato dalla liberalizzazione degli accessi all'università, ma senza riuscire a intervenire sull'impianto ancora gentiliano di un sistema che ha introiettato la separazione tra scienza disinteressata e conoscenza strumentale. Secondo la puntuale ricostruzione di Galfré (2017, pp. 281-4), negli anni Ottanta si esauriscono tuttavia le speranze politiche di poter realizzare una riforma organica della scuola. All'improvviso, dopo un decennio di grandi trasformazioni, gli obiettivi dell'istruzione sembrano mutare priorità e gerarchie:

L'accento si sposta dalla formazione dei cittadini, che pare ormai diventata una questione evanescente, alle urgenze del sistema economico e delle trasformazioni in corso (così come l'attenzione generale si trasferisce dal terreno della politica a quello dell'economia); dalla necessità di dettare dall'alto regole uniformi a quella di lasciare spazio alle richieste della società. La scuola tende a rendersi sempre più permeabile nei confronti delle richieste avanzate dalle famiglie e dal mercato, con il rischio di perdere la sua identità (ivi, p. 284).

Come abbiamo già avuto modo di osservare, non sono anni di immobilismo, ma di piccoli cambiamenti introdotti per via amministrativa: sperimentazioni, nuovi programmi, dispositivi di programmazione e di valutazione che non richiedono complesse trattative parlamentari e sindacali, ma che testimoniano la necessità e la capacità di trasforma-

zione del sistema di istruzione. Secondo un'efficace sintesi di Guido Armellini:

Di fronte all'inadeguatezza dell'alternativa post-sessantottesca tra un'idea autoritaria dell'istruzione e il suo capovolgimento antiautoritario e spontaneistico, la didattica ufficiale degli anni Ottanta punta tutte le sue carte su una terza via, basata sulla programmabilità, sulla verificabilità, sul controllo delle procedure e dei risultati (Armellini, 2000, p. 78).

Le proposte della Commissione Brocca per la scuola secondaria superiore del 1991-92, frutto di un percorso basato sulla mediazione e dell'equilibrio, pur ottenendo risultati importanti per quel che riguarda la creazione di un biennio dominato da discipline comuni (che avrebbe dovuto portare a un prolungamento dell'obbligo scolastico) e un triennio articolato in numerosi indirizzi (Ricuperati, 2015), non riescono a dare il senso della discontinuità, e possono rappresentare con efficacia «il *terminus ad quem* della storia della scuola italiana nella Prima Repubblica e più in generale nel secolo breve» (Galfré, 2017, p. 314).

Entrando dunque nella storia del tempo presente, ai fini dello studio della didattica della letteratura italiana è fondamentale inoltrarsi nelle vicende di questi ultimi trent'anni, cercando di concentrare l'attenzione sul dibattito pubblico intorno all'insegnamento letterario e al ruolo degli studi letterari nella scuola, sull'impatto delle riforme sull'idea di insegnamento e apprendimento della letteratura e sulle riforme istituzionali che hanno interessato da vicino la ricerca e l'insegnamento della didattica della letteratura come disciplina fondamentale per la formazione dei futuri docenti.

2.4.1. RIFORMA, ANTIRIFORMISMO E CONTRORIFORMA

Nella seconda metà degli anni Novanta riprende vigore l'ipotesi di una riorganizzazione complessiva del sistema dell'istruzione, che si colloca in un più ampio progetto di riforma della pubblica amministrazione. Tra il 1997 e il 2000, il governo e il Parlamento italiano avviano un processo di riforma dell'intero assetto didattico e organizzativo dell'istruzione pubblica che dovrebbe favorire il cambiamento in direzione dell'autonomia delle scuole e delle università, in applicazione del principio di sussidiarietà, che prevede che lo svolgimento delle funzioni pubbliche debba essere svolto al livello più vicino ai cittadini. Dal 2000 le istituzioni scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico

RIQUADRO 2.4

L'autonomia scolastica

Il *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche* (D.P.R. 275/1999) individua le funzioni che lo Stato trasferisce alle singole istituzioni scolastiche, che riguardano la didattica, l'organizzazione e le attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo, e stabilisce che al ministero spetta il compito di definire gli obiettivi di apprendimento degli studenti, le discipline e il loro monte ore, gli indirizzi generali per la valutazione degli alunni.

Per quel che riguarda l'autonomia didattica, le istituzioni scolastiche «nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema», devono definire i percorsi funzionali al raggiungimento dei risultati di apprendimento stabiliti a livello nazionale, riconoscendo e valorizzando le diversità e promuovendo le potenzialità di ciascuno.

L'autonomia organizzativa riguarda soprattutto la possibilità di gestire in modo flessibile gli orari e il calendario scolastico.

Le istituzioni scolastiche, inoltre, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo occupandosi dei seguenti aspetti, elencati all'articolo 6 della legge:

- la progettazione formativa e la ricerca valutativa;
- la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- l'innovazione metodologica e disciplinare;
- la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

Le scelte di ogni scuola autonoma devono essere condivise e approvate dal collegio dei docenti e rese pubbliche tramite il Piano dell'offerta formativa (POF), che a partire dal 2016 diventa triennale e assume la definizione di Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF).

nazionale, assumono una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa e operano nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato, al fine di far raggiungere a ogni studente gli obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale (riquadro 2.4).

L'introduzione dell'autonomia scolastica, per quanto limitata alla didattica e alla ricerca, segna una «discontinuità netta rispetto al sistema scolastico sancito dalla Costituzione e prima ancora dall'Unità» (Galfré, 2017, p. 316). Il sistema scolastico nazionale, costituito, in seguito alla legge sulla parità scolastica¹¹, da scuole statali e scuole non statali, è chiamato d'ora in avanti a elaborare dei piani educativi adeguandoli ai diversi contesti, sulla base di obiettivi definiti a livello nazionale.

A questa profonda trasformazione, si deve aggiungere il tentativo – non riuscito – di riconfigurare l'intero assetto di quello che viene chiamato «sistema educativo di istruzione», articolato in due cicli, la scuola di base, della durata di sette anni (da 6 a 13 anni), e la scuola secondaria, della durata di cinque anni (da 13 a 18), con l'obbligo scolastico prolungato al primo biennio della secondaria. Secondo la *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (legge 10 febbraio 2000, n. 30), la scuola secondaria avrebbe poi dovuto articolarsi nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologia, artistica e musicale, ed essere realizzata negli istituti di istruzione secondaria, che avrebbero assunto tutti la denominazione di licei. La riforma, rimasta inattuata e definitivamente cancellata nel 2003¹², risponde a un principio di egualitarismo – la stessa scuola per tutti per il più lungo periodo possibile, senza distinzioni tra licei, tecnici e professionali – e persegue tra l'altro l'obiettivo di aprire i nuovi licei al mondo esterno, alla cultura di massa, alle nuove tecnologie, al mondo delle arti e a quello della produzione e del lavoro.

Il dibattito sulla riforma, sui suoi presupposti e sulle sue conseguenze era iniziato già nel 1997, in seguito alla pubblicazione dei primi risultati di una Commissione dei saggi istituita dal ministero della

11. Legge 10 marzo 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*.

12. La legge 28 marzo 2003, n. 53, ancora in vigore nel suo impianto generale, riporta l'obbligo scolastico a 14 anni e stabilisce il principio del diritto-dovere all'istruzione fino a 18 anni, che si può assolvere anche nella formazione professionale. D'ora in avanti il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei, dell'istruzione tecnica e professionale e della formazione professionale, che viene gestita a livello regionale.

Pubblica istruzione e coordinata dal pedagogista Roberto Maragliano (1997). Si tratta di un documento ancora oggi di grande interesse, sia per il metodo usato, basato sul dialogo e il confronto tra persone provenienti da diversi settori e ambiti culturali – si ricordano tra gli altri Umberto Eco, Rita Levi Montalcini, Carlo Cipolla, Tullio De Mauro, Mario Luzi, Clotilde Pontecorvo, Antonio Tabucchi, Riccardo Muti, Mario Martone, Maurizio Bettini – sia perché pone alcuni problemi fondamentali per la didattica della letteratura, come per esempio la questione dei saperi da affidare alla scuola e del loro rapporto con l'enciclopedia degli alunni. Si legga, a titolo di esempio, questo brano tratto da un intervento del classicista Maurizio Bettini, da cui emerge la disponibilità a rivedere il sistema dei saperi proprio a partire dal rapporto tra scuola e società:

«Quali saperi affidare alla scuola rispetto a una società che fa già essa stessa un massiccio investimento sull'acculturazione?». Come risposta, questa domanda non richiede secondo me un elenco di saperi o una serie di discipline, ma un principio o meglio una formula. Rispondo dunque che alla scuola vanno affidati quelli che definirei «saperi di responsabilità»: quei saperi cioè che la società ha la responsabilità di trasmettere agli individui e che, nello stesso tempo, accrescono il senso di «responsabilità» degli individui medesimi. Posso fare qualche esempio: in una società che tende alla internazionalizzazione, la scuola deve sentire la «responsabilità» di dare ai propri membri una conoscenza migliore possibile delle lingue straniere; in un mondo che sempre più si addentra nella dimensione elettronica, la scuola deve sentire la «responsabilità» di dare gli elementi base del computer e della mediologia in genere; in un mondo che sempre più schiaccia le persone nella dimensione del presente, la scuola deve concentrarsi sullo studio della storia come fonte di comparazione costante fra il presente e il passato; etc. Questo anche se le edicole sono invase di dispense del tipo «computer no problem», se le città rigurgitano di scuole di lingue, se i media si accaniscono nella pratica della «rievocazione» storica. Deve farlo la scuola perché il possesso di questi «saperi di responsabilità» deve essere garantito a ogni cittadino italiano indipendentemente dalla classe sociale, dalla collocazione geografica, dalle occasioni, dal tempo, e così via (Maragliano, 1997, p. 96).

È un frammento rappresentativo di una più generale tendenza, comune a molti intellettuali contemporanei – tra cui si stagliano le figure di Edgar Morin (2000; 2014), di Martha Nussbaum (1997; 2010) e di Philippe Perrenoud (2011) – a ridiscutere il ruolo stesso della scuola

in relazione ai bisogni dell'individuo contemporaneo, che dovrebbe imparare a vivere, «in quanto cittadino della propria nazione» e «nella propria appartenenza all'umano» (Morin, 2014, p. 11), aprendo la strada a una profonda ridefinizione delle priorità dei sistemi educativi e scolastici dei paesi democratici.

I contenuti del documento, tuttavia, vengono sovrastati dalle voci critiche e polemiche che si levano soprattutto dall'area umanistica dell'università italiana (Ferroni, 1997; Luperini, 1998a; La Penna, 1999), e che contribuiscono in questi anni a dare forma al discorso pubblico sulla scuola, esprimendo tra l'altro l'idea che la scuola sia responsabile di un qualche *declino culturale* a cui l'intellettuale deve opporsi – come evidenziato da Giovannetti (2006a, p. 64) in una sua accurata interpretazione del discorso antiriformista di questi anni, che vede convergere intellettuali di destra e di sinistra sulle stesse posizioni conservatrici – per «proteggere un patrimonio di conoscenze, un'eredità e una tradizione, messi a repentaglio da riformisti irresponsabili».

L'italianista Giulio Ferroni, nel suo pamphlet *La scuola sospesa* (1997), mette in discussione il primato dell'educazione linguistica e la stessa didattica della letteratura, accusata di aver ingabbiato e soffocato la vitalità dello studio letterario, che secondo lo studioso dovrebbe essere lasciato «alla capacità di invenzione del singolo docente, al contatto sempre nuovo che egli può essere in grado di istituire con i testi, alla convinzione che l'esperienza letteraria possa avere ancora un senso, che da essa si possa ricavare una conoscenza essenziale per il nostro modo di essere nel presente, una guida a guardare a occhi aperti il mondo che è toccato in sorte» (ivi, p. 147). La didattica della letteratura, stando a quanto si legge ancora in Ferroni, viene d'altronde identificata con quelle pratiche di programmazione, di analisi testuale e di valutazione che si sono affermate nel decennio precedente, ritenute responsabili della morte della letteratura:

La formalizzazione e l'istituzionalizzazione della didattica della letteratura si è in effetti risolta (con un processo consueto nella cultura postmoderna) in una sorta di preparazione alla sua morte, in una fissazione di schemi, di griglie, di lacci che, piuttosto che favorire la curiosità e la disponibilità dei discenti, sembra per lo più aver ucciso la residua vitalità dell'oggetto (ivi, p. 146).

Diverso è il caso di Luperini, che con il suo libro *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*

(1998a), poi ripubblicato dal 2002 in numerose edizioni con il titolo *Insegnare la letteratura* (2013), pur criticando aspramente le riforme, lamentando tra l'altro l'assenza di italianisti nella Commissione dei saggi, inizia una stagione di grande impegno proprio nella formazione dei docenti di scuola secondaria nella SSIS Toscana e nell'elaborazione della riflessione teorica su alcuni temi fondamentali della didattica della letteratura, come il ruolo del docente, il rapporto tra teorie letterarie e insegnamento, il canone scolastico, l'educazione interculturale. Si legge all'inizio del capitolo *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*:

In Italia l'insegnamento della letteratura ha costituito la base dell'educazione per secoli. Non c'è da stupirsi dunque se crisi dell'insegnamento della letteratura e crisi della scuola di fatto s'identifichino.

La crisi segna un momento di cambiamento e di trapasso che sarebbe sbagliato ignorare o limitarsi a deprecare. La scuola non può restare arroccata su vecchie posizioni, deve misurarsi con il "nuovo" e accettarne gli aspetti più vitali. La situazione tuttavia è tale che dalla crisi si può uscire in due modi molto diversi: attraverso un drastico ridimensionamento del ruolo della letteratura, oppure attraverso un suo rilancio in forme rinnovate, adeguate ai cambiamenti strutturali e culturali in corso (Luperini, 2013, p. 99).

Torna il tema della crisi, che assume adesso i connotati di un disorientamento, di una perdita di significato e di importanza del ruolo della letteratura nella scuola e nella società, testimoniata dalla scarsa presenza riservata ai letterati – e in particolare alle studiose e agli studiosi di letteratura italiana – negli organismi consultivi del ministero dell'Istruzione. La scuola, si legge ancora in Luperini (ivi, p. 100), «non è più il solo soggetto formativo dei giovani esattamente come la letteratura non è più la loro unica materia formativa», e mentre prima il processo educativo avveniva soprattutto attraverso il libro e la lettura, adesso non è più così e occorre prenderne atto e accettare la sfida di salvare la scuola italiana respingendo l'idea che sia possibile «buttare a mare, come una zavorra, l'insegnamento della letteratura italiana» (*ibid.*). L'autore, dunque, sta implicitamente parlando di un settore molto specifico della scuola, l'ultimo triennio del liceo, il solo direttamente interessato da questo insegnamento, per il quale vengono forniti suggerimenti strategici – un insegnamento basato sulla «lettura come atto interpretativo e come attribuzione complessiva di senso» (*ibid.*), con l'insegnante-intellettuale che svolge il

ruolo di mediatore culturale nella classe «comunità ermeneutica (ivi, p. 105) – che non assumono mai la veste di indicazioni di metodo e tecniche didattiche.

Anche Remo Ceserani (2000), che ritiene i processi di riforma che investono scuola e università «radicali e sconvolgenti, oltre che assolutamente necessari», in un articolo uscito sul quotidiano “il manifesto” si esprime duramente contro i pedagogisti e i tecnici della didattica e della valutazione, accusati di portare avanti con irresponsabile baldanza i loro «programmi di riduzione delle conoscenze ai loro aspetti tecnici e funzionali», ma non risparmia le critiche alla corporazione degli studiosi e insegnanti della letteratura, che con il loro arroccamento su «posizioni conservatrici, di pura difesa di una tradizione ormai insostenibile» lasciano grande spazio «agli interventi più disastrosi e distruttivi dei progettisti della riforma».

La necessaria – secondo me, anzi indispensabile nel mondo complesso di oggi, – “educazione letteraria” o “dell’immaginario”, rischia di restare schiacciata fra le due forze opposte dei sostenitori di una piatta e funzionale educazione linguistica e retorica e dei difensori di una obsoleta concezione della letteratura come veicolo privilegiato di un’educazione etica ed estetica di antica e ormai improponibile tradizione “umanistica” (Ceserani, 2000, p. 12).

Consapevole della necessità di adeguare la scuola e l’università alle spinte provenienti dall’Unione Europea, parimenti distante dagli approcci ritenuti tecnicistici dei pedagogisti, Ceserani (riquadro 2.5) – che già tre anni prima era intervenuto su questi argomenti in un dibattito tra italianisti e comparatisti (Ceserani, 1997) – guarda oltre la legittima preoccupazione per le sorti della letteratura italiana e dell’insegnamento liceale per mettere a fuoco il problema che già da una decina di anni è dibattuto nel mondo anglosassone e che di lì a qualche anno esploderà anche in ambito francofono e poi in Italia:

Si tratta di affrontare di petto una discussione sulla funzione, il significato, la delimitazione della letteratura (o dell’immaginario) nella società di oggi, sul posto che essa dovrebbe avere in un programma formativo di base e avanzato. La necessità di un’educazione letteraria non può più essere data, oggi, per scontata, deve quindi essere sostenuta con ragioni convincenti. E tuttavia tali ragioni possono essere trovate, anche osservando da vicino le caratteristiche peculiari della società in cui viviamo (Ceserani, 2000, p. 12).

RIQUADRO 2.5

A cosa serve l'educazione letteraria

Remo Ceserani (1999) nell'introduzione alla *Guida allo studio della letteratura* constata che il posto di prestigio che è stato a lungo concesso alla letteratura «non può già essere dato per scontato». Adesso, in un momento di grandi cambiamenti, «se si vuole mantenere e difendere (dopo averlo riformato) lo spazio e il ruolo riservato all'educazione letteraria nella nostra scuola, bisogna darle una motivazione culturalmente convincente» (ivi, p. XXXI), mettendo da parte le due motivazioni tradizionali a cui si è fatto ricorso in passato: una che vede nei testi dei documenti e testimonianze con cui ricostruire la storia culturale italiana, e l'altra che propone di usare i testi per insegnare la lingua, affinando le competenze linguistiche. Questi due compiti possono essere assolti anche senza ricorrere ai testi letterari, i quali invece possono risultare fondamentali nel «rendere esteticamente attraenti, accettabili, desiderabili esperienze, passioni e idee dolorose, negative, distorte» e per «lenire lacerazioni e ferite dell'esperienza, trasformare la pena in canto, addomesticare la brutalità e la violenza, farci accettare ideologie perverse», e possono aiutarci a esplorare zone del nostro Io che potrebbero altrimenti rimanere inaccessibili. I testi letterari, in quanto racconti e rappresentazioni immaginarie della società umana, anche alla luce della ricerca psicologica e antropologica (ivi, p. 392) hanno un grande potenziale conoscitivo e formativo, e dovrebbero essere usati con circospezione e senso di responsabilità. Soprattutto, in una società in cui i testi dell'immaginario e le narrazioni modellano continuamente le vite degli esseri umani, influenzandone i comportamenti e i modi di pensare, una «buona educazione letteraria serve a muoversi con la mente sveglia e flessibile, i sensi affinati, le facoltà di interpretazione e confronto dialogico allenate» (ivi, p. XXXII).

Da questo momento in avanti, nonostante la riforma venga presto soppressa – a vantaggio delle istanze più conservatrici e di una visione elitaria della scuola pubblica – la didattica della letteratura prosegue il suo percorso all'interno del mondo universitario, che per la prima volta con l'istituzione delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario dispone di uno spazio istituzionale e di risorse per approfondire l'analisi dei problemi e individuare soluzioni didattiche capaci di incidere sull'insegnamento in tutta la scuola secondaria.