

**Dal problema morale alla lettura del testo  
alla creazione dell'ipertesto digitale.  
L'esempio degli oggetti nella letteratura modernista italiana**

*Carmen della Porta\**

*Premessa*

Nella ferma consapevolezza del valore che i testi letterari possono assumere nella vita di ognuno, in quanto fonte sempre «nuov[a], inaspettat[a], inedit[a]»<sup>1</sup> e quindi inesauribile di confronto e di elaborazione delle singole esperienze di vita, ho voluto riflettere, nel presente articolo, su quali strumenti l'insegnante può offrire allo studente per educarlo alla lettura affinché egli possa riconoscere il suo<sup>2</sup> classico, dove con "classico" intendo quel testo che diventa il *mio* testo dal momento che è intessuto di elementi in grado di interessarmi e di aiutarmi a definirmi «in rapporto e magari in contrasto con lui»<sup>3</sup>. Non solo: il classico è il *mio* testo grazie al quale, ad ogni sua lettura e rilettura, mi è dato di scoprire che convivendo con la letteratura io posso vivere meglio, alla luce dello sforzo continuo che faccio di ricercare me stesso e di interpretare la mia esperienza esistenziale e il mondo che mi circonda.

Il compito dell'insegnante, sulla scia di ciò che scrive Calvino, deve essere quello di dare agli alunni gli strumenti per esercitare delle scelte di lettura all'infuori dell'aula scolastica, poiché «le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola»<sup>4</sup>, e solo nell'esercizio di tale scelta, che deve prescindere da qualsiasi programma scolastico e dall'influenza di ogni gusto da parte dell'insegnante, può alimentarsi il desiderio di inventarci ognuno una biblioteca ideale dei nostri classici, poiché indipendentemente da qualsiasi obbligo scolastico, e dal dovere e il rispetto che i classici impongono a livello culturale e storico, il testo classico si deve leggere «solo per amore»<sup>5</sup>. Proprio per questo, la domanda che dovremmo porci è: considerando che ormai sempre più studenti percepiscono i testi letterari come non concreti, passati e, quindi, non più vivi, e la letteratura oggi «è tutta scaraventata alla rinfusa nel deposito

---

\* Laureata in Filologia moderna presso l'Università degli Studi di Padova.

<sup>1</sup> I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991, p. 15.

<sup>2</sup> Da qui in poi il corsivo è mio.

<sup>3</sup> I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, cit., p. 16.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 15.

degli oggetti perduti»<sup>6</sup>, quali sono gli strumenti che potremmo fornire ai nostri studenti per allenarli a scelte di lettura che siano personali? È ancora un amore possibile quello tra i ragazzi e i classici, all'infuori di qualsiasi obbligo e imposizione?

Facendo nostra la lezione calviniana, più che esigere l'apprendimento nozionistico di un autore o di un testo, l'insegnante può agire ripensando il rapporto tra lo studente e i classici attraverso l'istituzione di una "distanza dal testo". Come vedremo, operare tale "distanza" vuole dire fare in modo che l'ora di letteratura italiana diventi il luogo in cui al centro ci sia lo studente, con la sua esperienza e visione del mondo, che lavora attivamente alla creazione di un dialogo con la forma e l'espressione letteraria in un modo che non preveda a forza l'"attualizzazione", il traghettamento coatto dei classici dal passato all'oggi. Seguendo questa logica, il testo deve essere dislocato nel corso della lezione a un momento secondario, e usato dall'insegnante come «un trampolino di lancio per discutere un tema o una questione di più o meno urgente attualità»<sup>7</sup>.

La letteratura, così facendo, verrà trasmessa come *un'ulteriore voce possibile*, poiché è chiaro che i classici non devono essere letti perché servono a qualcosa ma perché dicono qualcosa e perché, come abbiamo detto in apertura, sono inesauribili, cioè «non ha[nno] mai finito di dire quello che ha[nno] da dire»<sup>8</sup>. Il testo letterario è una voce che si può aggiungere alla nostra voce, una voce tra le voci degli studenti, con la quale è possibile dialogare, «scoprire qualcosa che avevamo sempre saputo (o creduto di sapere) ma non sapevamo che l'aveva detta lei per prima (o che comunque si collega a lei in modo particolare)»<sup>9</sup>, o qualcosa che confligge con la nostra esperienza, con la quale entrare in contrasto e in lotta. Questo costituirebbe l'*elemento imprevisto*, la sorpresa che lo studente può provare a contatto con la grande letteratura: la scoperta di un'origine, di una relazione, di un'appartenenza, la scoperta di non essere solo, poiché l'incontro con il testo è l'incontro con un'altra solitudine che a sua volta chiede di avvicinarsi a noi nel ricostruirsi ciclico della comunità letteraria per stabilire un rapporto intimo e vivo.

In questo articolo ho cercato di sondare alcune soluzioni concrete affinché gli studenti possano davvero sentirsi "interessati", cioè possano sentire di

---

<sup>6</sup> M. LODOLI, *Addio cultura umanista. Per i ragazzi non ha senso*, in «la Repubblica», 31 ottobre 2012, l'articolo è consultabile online al seguente link: [http://www.repubblica.it/scuola/2012/10/31/news/addio\\_cultura\\_umanista\\_per\\_i\\_ragazzi\\_non\\_ha\\_senso-45632524/](http://www.repubblica.it/scuola/2012/10/31/news/addio_cultura_umanista_per_i_ragazzi_non_ha_senso-45632524/) [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>7</sup> M. TORTORA, *Leggere a scuola nell'epoca della simultaneità*, in «Allegoria», XXVIII, 2018, p. 203.

<sup>8</sup> I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, cit., p. 13.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 15.

*trovarsi dentro* («dal verbo lat. *interesse* “essere in mezzo; partecipare; importare”») <sup>10</sup> i problemi morali e le questioni attuali che un insegnante può discutere durante l’ora di letteratura italiana, scoprendo che anche la letteratura ne parla e si interessa di tutto ciò che interessa l’umano, in quanto è essa stessa un «prodotto dell’uomo» <sup>11</sup>.

Pertanto, come vedremo a partire dal prossimo paragrafo, attraverso alcune strategie pratiche di insegnamento della letteratura che possano coinvolgere e “interessare” il contesto di una classe delle scuole medie e superiori, ho scelto di indagare il tema degli oggetti, interrogando gli studenti attraverso la loro esperienza con gli oggetti stessi, e coinvolgendo, successivamente, la *voce* del testo, sottolineando il modo in cui anche la letteratura attinge al mondo degli oggetti per parlare di questioni legate all’esperienza umana.

### *La prima fase di attivazione: la descrizione fenomenologica e il tema degli oggetti nella letteratura modernista italiana*

Usando l’opera come piattaforma di lancio per la discussione di alcuni temi o questioni, e sottraendole la posizione centrale durante la lezione, la domanda che ci poniamo è: da dove si può iniziare a dialogare con gli studenti nell’ora di letteratura italiana? La mia proposta, sulla scorta di ciò che è stato scritto da Daniele Celli su *La letteratura e noi* <sup>12</sup>, è di incominciare la lezione a partire da un esercizio di attivazione da parte degli alunni, che affondi nel problema morale (o nel tema o nella questione) che l’insegnante decide di trattare.

L’esempio che qui vi propongo può essere offerto dal tema degli oggetti nella letteratura modernista italiana. L’utilizzo del tema degli oggetti non ha come finalità quella di servire a ricostruire una storia culturale degli oggetti stessi, ma di riflettere soggettivamente sul modo con cui percepiamo gli oggetti nel momento stesso in cui si verifica la relazione con essi: cosa *io* percepisce di fronte agli oggetti? Gli oggetti, e i classici attraverso di essi, ci parlano di come la letteratura accada ovunque e di come si serva degli oggetti che ci circondano per parlarci del «rapporto stesso degli uomini con il mondo fisico da essi assoggettato» e del «rapporto stesso degli uomini con il tempo» <sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Vocabolario Treccani online, s.v., “interesse” <https://www.treccani.it/vocabolario/interesse/> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>11</sup> J.P. SARTRE, *Le parole*, trad. it. di L. de Nardis, Milano, Il Saggiatore, 2020, p. 33.

<sup>12</sup> Cfr. D. CELLI, *Riflettere di “cornici” a scuola*, in «La letteratura e noi», 19 giugno 2022, <https://laletteraturaenoi.it/2022/06/19/riflettere-di-cornici-a-scuola/> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>13</sup> F. ORLANDO, *Gli oggetti desueti nelle immagini della letteratura. Rovine, reliquie, rarità, robaccia, luoghi inabitati e tesori nascosti*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 5-10.

Posto che la letteratura si serva di un'infinità di oggetti, voglio concentrarmi sull'oggetto-specchio, date le numerose testimonianze letterarie su cui sarebbe possibile soffermarsi in classe (si può spaziare da Pirandello a Woolf, da Kafka a Kundera, ecc.)<sup>14</sup>. Prendo qui in considerazione il tema nell'uso letterario che ne fa Pirandello in *Uno, nessuno, centomila*, e che mi interessa per sondare con gli studenti il processo di costruzione dell'identità personale: lo specchio è un oggetto che consente di sentirci rassicurati dalla nostra immagine riflessa, ed è l'altro che guarda e consente paragoni tra l'immagine che internamente rappresentiamo di noi stessi e quella che è esternamente visibile. Ma tale processo di costruzione non è possibile attuarlo in solitudine, in quanto dipenderà anche dallo sguardo degli altri, che non necessariamente confermerà l'immagine che noi abbiamo di noi stessi. La tematica è cara a Pirandello, dove la scoperta della propria immagine negli occhi altrui assume un risvolto tragico: l'immagine che gli altri costruiscono di noi, dissimile dall'immagine che noi costruiamo di noi (uno), causa la frammentazione e la dispersione della nostra identità (centomila), fino alla possibile perdita della stessa (nessuno).

Per affrontare collettivamente la discussione sull'oggetto-specchio e sulla costruzione-frammentazione dell'identità, dislochiamo la fase della lettura del testo a un momento successivo della lezione e ci occupiamo inizialmente di proporre agli studenti un esercizio che consisterà in una descrizione fenomenologica dell'oggetto-specchio, cioè nella sospensione del loro giudizio su tutto ciò che già sanno dell'oggetto-specchio, e in un'interrogazione che prescindia da tutti i saperi e i pregiudizi che hanno accumulato su tale oggetto. L'esercizio, da svolgere oralmente o per iscritto, prevederà che lo studente sviluppi una riflessione sull'oggetto-specchio anche a partire da alcune domande pilota che l'insegnante può proporre: come si manifesta la realtà specchio? Che cosa è per te lo specchio? Come ti relazioni allo specchio? Come ti appare lo specchio e cosa provi quando sei di fronte a esso? Cosa vedi quando ti vedi allo specchio? ecc.

Il compito consentirebbe agli studenti non solo di esercitare le proprie capacità linguistiche di riferire qualcosa di un particolare oggetto, ma soprattutto di porsi nella condizione di lasciar parlare gli oggetti della loro quotidianità senza per questo proiettare su di essi schemi mentali e percettivi già acquisiti. «La mia immagine del mondo – scrive Wittgenstein nell'opera *Della certezza* – non ce l'ho perché ho convinto me stesso della sua correttezza e neanche sono convinto della sua correttezza. È lo sfondo che mi è stato

---

<sup>14</sup> Il mio esempio procederà a partire da *Uno, nessuno e centomila* di Luigi Pirandello. Ma, nel caso in cui l'insegnante abbia il tempo e lo spazio di indagare altre voci letterarie, si può pensare anche a *La signora nello specchio*, *Il vestito nuovo* e *Orlando* di Virginia Woolf; alle *Lettere a Felice*. 1912-1917 e a *Confessioni e diari* di Franz Kafka o a *L'immortalità* di Milan Kundera.

tramandato, sul quale distinguo tra vero e falso»<sup>15</sup>. Gli “sfondi” sono le “istruzioni” che ci vengono tramandate con cui ci relazioniamo al mondo, ma attraverso l’utilizzo di esercizi di dubbio è possibile mettere tra parentesi quanto già sappiamo del mondo e riflettere su ciò che, in questo caso, *significa lo specchio per noi*.

Ogni studente dialogherà con l’insegnante e con gli altri studenti per ricostruire un’immagine molteplice e diversa di ciò che l’oggetto-specchio può lasciar vedere quando esso stesso si manifesta a noi. Attraverso questa pratica, la classe si organizzerà in quella che è stata definita come «comunità interpretativa»<sup>16</sup>, il cui scopo riguarderà non più l’interpretazione del testo (come invece lo era per la «comunità ermeneutica»)<sup>17</sup>, ma la riflessione su alcune dinamiche esperienziali da cui gli studenti, guidati dall’insegnante, cercheranno di ricavare un senso attraverso la discussione e la partecipazione attiva.

### *Il punto di vista del testo e l’etica del lettore*

Dopo l’esercizio proposto viene il momento della lettura del testo. Avendo preso come esempio, l’oggetto-specchio in Pirandello, ci riferiremo al cap. I del LIBRO PRIMO di *Uno, nessuno e centomila*, che si apre propriamente con l’immagine del protagonista Vitangelo Moscarda intento a guardarsi allo specchio.

«Che fai?» mia moglie mi domandò, *vedendomi insolitamente indugiare davanti allo specchio*. «Niente,» le risposi, «mi guardo qua, dentro il naso, in questa narice. Premendo, avverto un certo dolorino.» Mia moglie sorrise e disse: «Credevo ti guardassi da che parte ti pende.» Mi voltai come un cane a cui qualcuno avesse pestato la coda: «Mi pende? *A me?* Il naso?» E mia moglie, placidamente: «Ma sì, caro. *Guardatelo bene*: ti pende verso destra.» Avevo ventotto anni e sempre *ho allora ritenuto il mio naso, se non proprio bello, almeno molto decente*, come insieme tutte le altre parti della mia persona. Per cui m’era stato facile ammettere e sostenere quel che di solito ammettono e sostengono tutti coloro che non hanno avuto la sciagura di sortire un corpo deforme: che in altre parole sia da sciocchi invanire per le proprie fattezze [...]»<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> L. WITTGENSTEIN, *Della certezza*, Torino, Einaudi, 1999, p. 94.

<sup>16</sup> S. FISH, *C’è un testo in questa classe? L’interpretazione nella critica letteraria e nell’insegnamento*, trad. it. di M. Barengi et alii, Torino, Einaudi, 1980, p. 19.

<sup>17</sup> R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 91.

<sup>18</sup> L. PIRANDELLO, *Uno, nessuno e centomila*, in ID., *Tutti i romanzi*, Roma, Newton Compton, 2011, p. 808.

Tale lettura, come detto nel primo paragrafo, vuole suggerire *un'ulteriore voce possibile* con cui gli studenti entrano in contatto e si confrontano nel dialogo e nella lotta, poiché «leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo circoscritto dalla sua posizione, dalla sua prospettiva temporale e culturale»<sup>19</sup>. Il momento della lettura è stato spostato in secondo piano, ed è chiaro, quindi, che il testo letterario perderebbe, in questo sistema, gran parte della sua centralità, per diventare uno dei possibili punti di vista sulla questione affrontata, da affiancare ai punti di vista offerti dai ragazzi che governano la lezione collettivamente interrogandosi sul problema morale che l'insegnante sottopone alla loro attenzione. Ma è proprio in questa posizione decentrata e paritaria con le varie esperienze suggerite dai diversi membri della classe che il testo letterario può recuperare la sua legittimità e rivendicare il suo diritto di esistenza. La «comunità interpretativa» discute una questione o un problema morale accogliendo a posteriori il punto di vista del testo come un ulteriore punto di vista possibile. Lo studente esercita una postura dell'ascolto e impara pian piano a considerare la letteratura come un dispositivo di conoscenza con specificità che altre discipline e materie scolastiche non possono offrire.

L'atto della lettura, seppur rimandato a un momento ulteriore, deve essere salvaguardato, poiché deve apparire chiaro allo studente che in esso egli si rappresenta come un altro soggetto, cioè sperimenta la sua identità «come movimento e tensione verso l'alterità e la differenza»<sup>20</sup>. L'estetica dell'interprete deve convertirsi in un'etica: nel testo si riconosce «un'epifania dell'altro»<sup>21</sup> con cui lo studente può relazionarsi, e che istituisce un discorso etico basato sul fatto che «nessuno si conosce, fin quando è soltanto se stesso e non nel medesimo tempo anche un altro»<sup>22</sup>. Il lettore e, nel nostro caso, lo studente, incontra l'altro sulla pagina senza mai annullarlo, in un'autentica tensione conoscitiva, dove tale «conoscenza» non consiste semplicemente nel «sapere qualcosa» di un testo, ma nel saper mettere in relazione il contenuto di uno scritto con le mie conoscenze, poiché nella lettura io «raccolgo» («leggere», «dal lat. *lĕgĕre*, propr. «raccogliere», affine al gr. *λέγω* «raccogliere; dire»)<sup>23</sup> i contenuti e, allo stesso tempo, «mett[o] a contatto molte cose»<sup>24</sup>, apro connessioni tra il mio punto di vista, la mia voce, e tutti gli altri punti di vista e

---

<sup>19</sup> E. RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 18.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>23</sup> Vocabolario Treccani online, s.v., «leggere», <https://www.treccani.it/vocabolario/leggere/> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>24</sup> E. RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, cit., p. 34.

le altre voci (quella dei miei compagni di classe e della letteratura) «creando nuovi sistemi di relazione»<sup>25</sup>.

Il dislocamento della lettura e dell'approccio al testo a un momento secondario farebbe presagire un allontanamento dello specifico letterario dell'opera analizzata, come scrive anche Massimiliano Tortora in un contributo pubblicato su «Allegoria»<sup>26</sup>. Ma questa iniziale lontananza dalla materia letteraria può essere recuperata, seppur lentamente, sia perché il punto di vista dell'opera sulla questione affrontata si articola attraverso elementi che sono propri di un componimento poetico o narrativo (figure retoriche, sistema delle rime, posizione del narratore, i personaggi, i motivi letterari, ecc.), sia perché, contemplando la possibilità che l'opera letteraria acquisti man mano più fiducia da parte degli studenti, questa potrebbe essere affrontata nei suoi aspetti stilistici, tematici e interpretativi in maniera più ampia e interessata e ricomprendere tanto la fase operativa del commento (con un'analisi formale e strutturale del testo e un'analisi di semantica storica), quanto quella operativa dell'interpretazione (con una sintesi interpretativa sulla base dei dati oggettivi desunti dal commento, la storicizzazione del testo e la sua valorizzazione).

### *La seconda fase di attivazione: la creazione dell'ipertesto di classe digitale*

Il programma della lezione prevederà, dopo la lettura del testo proposto e un ulteriore scambio di riflessioni tra gli studenti, la creazione di un ipertesto digitale che costituirà la seconda fase di attivazione da parte degli alunni. L'avvento della tecnologia ha allargato le modalità di fare didattica: le nuove risorse in rete hanno reso possibile la sperimentazione di nuovi modelli operativi che prima non erano pensabili, sia per condurre le attività nel contesto classe che per organizzare il lavoro domestico. Il secondo esercizio di attivazione è pensato proprio come lavoro per gli studenti da svolgere a casa attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Theodor Nelson, il fondatore del progetto informatico Xanadu, un sistema ipertestuale attraverso cui avere accesso «a tutto ciò che è stato pubblicato al mondo»<sup>27</sup>, definì l'ipertesto come una «scrittura non sequenziale, un testo che si dirama e consente al lettore di scegliere qualcosa che si fruisce meglio davanti a uno schermo interattivo. Così come è comunemente inteso, un ipertesto è una serie di brani di testo tra cui sono definiti legami che consentono al lettore

---

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>26</sup> M. TORTORA, *I classici a scuola: tra dialogo e distanza*, in «Allegoria», xxvi, 75, 2017, p. 130.

<sup>27</sup> A. PORCELLUZZI, *Un'altra internet era possibile*, in «Il Tascabile», 16 dicembre 2016, <https://www.iltascabile.com/scienze/xanadu-internet/> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

differenti cammini»<sup>28</sup>. Il discorso di Nelson si inserisce in una cornice più ampia, delimitata dall'ingresso dell'uomo nell'era digitale, che come ha scritto Raffaele Simone nel libro intitolato *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, ha modificato le modalità di apprendimento e di conoscenza, specie nelle fasce più giovani della popolazione, che avverrebbero non più in modo sequenziale ma simultaneo e multisensoriale<sup>29</sup>. Ciò che mi propongo di fare non è chiudere un occhio rispetto alle nuove insorgenze e manifestazioni tecnologiche che hanno portato i lettori di oggi ad abitudini di lettura differenti, ma di mettermi in dialogo con la simultaneità e queste stesse tendenze per raggiungere l'obiettivo, esplicitato nella premessa di questo articolo, di fornire degli strumenti nel contesto delle classi scolastiche.

Un esempio di ipertesto in cui sono tematizzati gli oggetti nella letteratura, di cui si è discusso durante la Summer School "EtiDiLett", e che ora scelgo di sottoporre alla vostra attenzione, è rappresentato da *Things that talk*<sup>30</sup>, un progetto realizzato con il finanziamento della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Leiden insieme al Comune di Leiden, dal nome *Decameronalia, Things that talk*, che trae origine dal *Decameron* di Boccaccio:

Non c'è nulla di casuale nel ruolo degli oggetti nella letteratura. Gli autori li selezionano per una ragione. Gli oggetti dell'opera letteraria di questa zona non fanno eccezione: vedremo il famoso *Decamerone* di Giovanni Boccaccio (1353). Sullo sfondo de *Il Decameron* c'è l'impatto e le conseguenze della peste nera, la pandemia globale del XIV secolo. Durante pandemia del nostro tempo, gli studenti del corso triennale de *La Tradizione Novellistica* dell'Università di Leiden, si sono riuniti online per studiare *Il Decameron* concentrandosi sul ruolo delle cose. Quali ruoli giocano una piuma, i carboni, una tazza, gli anelli, ecc. nelle trame accuratamente realizzate da Boccaccio? I risultati sono rinfrescanti e penetranti, e ci forniscono un altro modo per goderci *Il Decameron*. [...] Gli oggetti che ti aspettano qui, sono cose che parlano<sup>31</sup>.

E, ancora, si può leggere sul sito *Things that talk*:

Le cose – gli oggetti, gli strumenti e i manufatti della vita quotidiana – sono l'espressione materiale dell'esperienza umana. Senza queste cose, perderemmo

---

<sup>28</sup> T.H. NELSON, *Literary Machines 90.1 Il progetto Xanadu*, Padova, Muzzio Nuovo Millennio, 1990, p. 0/2.

<sup>29</sup> Cfr. R. SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

<sup>30</sup> La pagina ufficiale è accessibile attraverso il sito <https://thingsthattalk.net/en> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023].

<sup>31</sup> Cfr. <https://thingsthattalk.net/en/zone/decameronalia> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023], mia la traduzione.



di vista ciò che ci rende ciò che siamo. Le cose durano più a lungo di noi e ci affidiamo a loro per raccontare la nostra storia quando non ci saremo più. *Things that talk* è un luogo dove scoprire il linguaggio delle cose nella pienezza dell'umanità. È un archivio vivente e duraturo di storie sul mondo interconnesso delle cose [...]<sup>32</sup>.

L'esercizio per la creazione di un ipertesto, che costituisce il secondo momento di attivazione della classe, prevede la fabbricazione digitale di uno spazio virtuale (simile a uno di quelli creati in *Things that talk*) in cui ciascuno studente potrà inserire "il suo specchio". Nel nostro caso, non al fine di accumulare contenuti sulla storia culturale degli oggetti (come vorrebbe il progetto dell'Università di Leiden), ma di coinvolgere gli studenti in un compito di scrittura. La traccia da consegnare, e da svolgere come compito per casa, richiederebbe l'immedesimazione nel personaggio di Vitangelo Moscarda e la riscrittura in prima persona del testo letto in classe secondo l'immaginazione propria di ogni studente. Ogni racconto potrà poi essere letto in classe, ma anche riletto privatamente a casa: dal momento che l'ipertesto è un *ipertesto di classe*, ciascuno studente potrà leggere in ogni momento in forma digitale le riscritture degli altri compagni.

Non solo: essendo l'ipertesto un *ipertesto di classe*, e non un ipertesto della classe di letteratura italiana, lo stesso ipertesto potrà essere utilizzato anche dagli altri insegnanti. Per esempio: se prendiamo in considerazione l'oggetto-orologio, dopo la prima fase di descrizione fenomenologica e la lettura del racconto *L'avvenire dei ricordi* di Italo Svevo, l'esercizio di creazione dell'ipertesto digitale porrà la possibilità di creare un dialogo tra la lezione di letteratura italiana e la lezione di filosofia, in quanto l'insegnante di filosofia potrà servirsi dello stesso ipertesto digitale, e dei racconti riscritti dai ragazzi, per indagare il problema del tempo attraverso lo studio di alcuni filosofi del Novecento compresi nel programma scolastico (Henry Bergson, Søren Kierkegaard, Martin Heidegger), e chiedere agli studenti di utilizzare quello stesso spazio digitale per creare dei collegamenti o altri contenuti con la sua disciplina.

Il fine, come detto, sarà quello di creare un *ipertesto di classe*, in quanto gli studenti potranno usare lo stesso ipertesto per creare più collegamenti tra le diverse materie scolastiche, archiviando informazioni, suggestioni e stimoli che si genereranno dalle lezioni con i diversi docenti che agiranno su uno stesso problema o una stessa questione. La collaborazione riguarderà una relazione organica non solo tra gli studenti, ma anche tra gli insegnanti che dovranno impegnarsi nel creare ponti materici e matetici tra le singole discipline e i

---

<sup>32</sup> Cfr. <https://thingsthattalk.net/en/about> [data ultima consultazione 20 febbraio 2023], mia la traduzione.

diversi problemi che decideranno di affrontare durante le loro ore di lezione. Se poniamo ulteriormente il caso di una classe del Liceo linguistico in cui ci si appresta ad affrontare il modernismo durante il corso del quinto anno, non solo il problema o la questione di cui si discorrerà durante la lezione di letteratura italiana potrà essere ripresa e ridiscussa durante le ore di letteratura straniera attraverso la lettura di un autore straniero, ma l'ipertesto digitale che sarà creato nel momento in cui si consegnerà alla classe il compito di riscrivere un certo testo potrà essere tradotto nelle lingue straniere di competenza della classe.

In tal modo, la creazione dell'ipertesto digitale funzionerà da stipula di un patto tra i singoli studenti e la classe, e porterà a riconfigurare e riformare l'insieme magmatico composto da alunni, insegnanti e materie disciplinari:

a. la classe si ridefinirà come «soggettività collettiva»<sup>33</sup>, un individuo formato da molteplici punti di vista diversificati (compreso quello ricevuto dalla letteratura) che si interroga sui singoli problemi morali, interagisce con i testi e realizza attività che richiedono una partecipazione attiva e collettiva da parte dei singoli;

b. verrà valorizzata la cooperazione tra le diverse discipline, ad esempio interdisciplinarietà tra letteratura, filosofia, storia, storia dell'arte, lingue, ma anche con le materie scientifiche;

c. l'ipertesto sarà il risultato di un percorso di convergenza tra i problemi e le questioni tematiche che si affrontano in classe e tra i vari soggetti che collaborano alla sua realizzazione (studenti, insegnanti e materie disciplinari) di cui ognuno sarà diretto artefice e testimone del proprio lavoro e del lavoro degli altri.

*Conclusioni: scrivere e leggere, leggere e scrivere*

Sono due i punti fondamentali da tenere a mente, e su cui si baserà l'organizzazione delle lezioni: l'importanza della scrittura e – nonostante la perdita della centralità a cui è destinata durante le lezioni – la riconoscibilità di una essenzialità della lettura. Se il tentativo di creare una programmazione scolastica a partire dal piacere del testo è destinato a fallire nella maggior parte dei casi (come testimoniano alcuni testi apocalittici di Paola Mastrocola<sup>34</sup> e, il già citato di Marco Lodoli), non ci resta che ripartire dalla scrittura, ribadendo la sua importanza come potenziale azione di cambiamento nel mondo, per mostrare agli studenti come siano in grado di parlare di alcuni temi e questioni e, come al loro discorso, possa venire incontro la *voce possibile* della letteratura, degli autori del presente o del passato che si interrogano sulle stesse questioni e che l'insegnante sceglie di discutere in classe.

---

<sup>33</sup> E. RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, cit., p. 40.

<sup>34</sup> Cfr. P. MASTROCOLA, *Togliamo il disturbo*, Parma, Guanda, 2011.

Dal momento in cui chiediamo ai ragazzi di procedere a una descrizione fenomenologica e di operare un esercizio di riscrittura di un testo, possiamo costruire una riflessione sull'azione che si apprestano a compiere. La parola, scrive Sartre, è un impegno: «parlare è agire»<sup>35</sup>. Con ogni scrittura noi compiamo un'azione sul mondo che consiste in una rivelazione. Lo scrittore (lo studente) sceglie di svelare il mondo agli altri uomini (gli altri studenti) perché questi assumano la loro responsabilità di fronte alle cose del mondo<sup>36</sup>.

Ripartendo da un'azione di scrittura, possiamo riformulare un discorso sulla lettura: lo scrittore porge le sue parole ad altri uomini che leggendo portano in due «la responsabilità dell'universo»<sup>37</sup>. La lettura non è un'operazione meccanica, e non deve essere trattata da tale, anche durante il rito collettivo della lettura dei classici a scuola: la lettura è una creazione diretta. Per il lettore tutto è da fare: mentre il lettore legge sta creando, sa di poter andare oltre la lettura, di poter creare più a fondo e, di conseguenza, l'opera gli sembrerà inesauribile. Il vero lettore è un «autore ampliato»<sup>38</sup>: se lo scrittore è l'origine, il lettore si impone come progetto per comprendere e riflettere sull'appello con cui l'opera si indirizza alla socialità tutta.

Insomma, può cominciare un dialogo con i testi e le voci del passato solo quando il lettore assume fino in fondo la sua veste di personaggio attivo ed esperto, di «pellegrino, che nel compiere il suo viaggio cerca anche se stesso e indaga il proprio caos sentendosene responsabile»<sup>39</sup>, che attraverso la pratica del testo prende coscienza del proprio tempo e del proprio ruolo fuori dal testo stesso. L'esperienza della letteratura vale, quindi, come «acceleratore di coscienza»<sup>40</sup>: è difficile rimanere se stessi e accettare le sofferenze del reale una volta che, come dice Miłosz, «ospiti invisibili sono entrati e usciti»<sup>41</sup> da noi.

*Scrivere e leggere, leggere e scrivere* sono attività che possono tenersi insieme e che si riflettono l'una nell'altra attraverso l'uso della parola: i classici e la letteratura si danno come doni di parole, poiché lo scrittore trasmette la sua opera ed è la trasmissione a renderla umana. La pratica della scrittura e quella della lettura ci restituiscono il senso dell'essere umani che abitano un mondo che ci chiede lo sforzo di interpretarlo, di significarlo, e non di ignorarlo. *Scrivere* per ascoltare e tramandare la nostra voce, e *leggere* per ascoltare e comprendere la voce d'altri, sono i gesti di cui dobbiamo occuparci se non

---

<sup>35</sup> J.P. SARTRE, *Che cos'è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 2009, p. 22.

<sup>36</sup> Sempre J.P. SARTRE scrive: «[...] la funzione dello scrittore è far sì che nessuno possa ignorare il mondo o possa darsene innocente» (*ivi*, p. 23).

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>38</sup> E. RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, cit., p. 23.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 63.

vogliamo interessarci del mondo intorno a noi, se vogliamo essere a contatto con i motivi e i problemi della nostra storia personale e della storia generale, mantenendo una corrispondenza con la traccia della storia che i testi assumono su loro stessi.