



DANTE A SCUOLA A SCUOLA CON DANTE

Un percorso formativo
nel Settecentenario dantesco

A cura di Michela Chicco e Bruno Mellarini
Prefazione di Luca Serianni



**IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 - fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it

www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Elia Bombardelli

Roberto Ceccato

Lucia Rigotti

Viviana Sbardella

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione settembre 2022

Realizzazione grafica e stampa:

Grafica 5 - Arco (TN)

ISBN 978-88-7702-520-3

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce risorse>pubblicazioni



DANTE A SCUOLA A SCUOLA CON DANTE

**Un percorso formativo
nel Settecentenario dantesco**

A cura di Michela Chicco e Bruno Mellarini
Prefazione di Luca Serianni

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

A Luca Serianni, *in memoriam*

Indice

Premessa	9
<i>Luciano Covi</i>	
Introduzione	11
<i>Michela Chicco e Bruno Mellarini</i>	
Prefazione	17
<i>Luca Serianni</i>	
Alcuni esempi della presenza della matematica nell'opera di Dante Alighieri	21
<i>Bruno D'Amore</i>	
Primi passi con Dante Alighieri	31
<i>Veronica Ujcich</i>	
In viaggio con Dante nella scuola primaria	49
<i>Anna Soldavini</i>	
«l' mi son uno che quando amor mi spira, noto». Dante tra biografia e opere	57
<i>Linda Cavadini</i>	
Comprendere Dante: ovvero come le strategie del laboratorio di lettura attivano le competenze dei lettori	67
<i>Daniela Pellacani</i>	
Condividere Dante. La costruzione e la comunicazione della comunità di lettura	75
<i>Stefano Verziaggi</i>	
I maestri di Dante. La didattica della <i>Divina Commedia</i>	85
<i>Itala Tambasco</i>	

Imparare a scrivere versi con Dante	99
<i>Umberto Brunetti</i>	
“Fuor del cammin vecchio”: la didattica della <i>Commedia</i> con le risorse digitali	109
<i>Licia Landi</i>	
“Dante a scuola. A scuola con Dante” Intervista a Luca Serianni	121
<i>Bruno Mellarini</i>	
Profili degli Autori	125

Premessa

di Luciano Covi

Nel proporre nell'anno scolastico 2021-2022 il percorso "Dante a scuola. A scuola con Dante", IPRASE ha inteso celebrare il Sommo Poeta omaggiandolo nel Settecentenario della sua nascita. A tal fine, ci si è mossi secondo una duplice finalità: se da una parte era giusto e opportuno che IPRASE prendesse parte alle celebrazioni dantesche - che, come noto, si sono tradotte in una nutrita serie di eventi, di convegni e di pubblicazioni dedicate -, dall'altra era doveroso che lo facesse rispondendo anzitutto al proprio mandato istituzionale, ovvero affermando la priorità della ricerca didattica e della sperimentazione educativa.

Di qui il binomio Dante-scuola, che, non a caso, viene richiamato a chiasmo nel titolo dell'iniziativa, a sottolineare la natura di un percorso che è didatticamente orientato, attento cioè a esplorare le diverse sfaccettature, linguistiche e culturali, pedagogiche e formative, che pertengono alla figura e all'opera di Dante, un autore la cui centralità nel canone occidentale (assieme a Shakespeare) non necessita certo di alcuna dimostrazione ulteriore. È a partire da questa consapevolezza che si è progettato e offerto un percorso didattico e formativo rivolto a tutti gli insegnanti della scuola trentina; un percorso che è stato seguito e fortemente apprezzato dai docenti di tutti gli ordini di scuola, e che in alcuni momenti ha coinvolto direttamente anche gli studenti e le studentesse con proposte a loro riservate, spesso a carattere di ricerca e sperimentazione didattica, com'è nello spirito dell'Istituto.

Un percorso, tra l'altro, che nasceva anche dalla consapevolezza di una precisa, innegabile criticità: Dante è e rimane a tutti gli effetti un uomo del Medioevo, portatore, in quanto tale, di una visione dell'universo che si rifà a modelli tradizionali come il geocentrismo tolemaico, ma anche di idee e di concezioni che rischiano di apparire aliene da un mondo ormai del tutto secolarizzato, in cui le prospettive di fede, filosofiche e teologiche, si sono inesorabilmente appannate, riducendosi a un retaggio d'altri tempi, al lascito di una cultura che non ci appartiene più o che appare così lontana nel tempo da essere percepita come irrecuperabile.

Si trattava, in altre parole, di affrontare una sfida tutt'altro che facile. Una sfida che però è stata vinta. Se è vero che Dante rappresenta un modello culturalmente distante, è altrettanto vero - come dimostrano gli interventi raccolti nel presente volume - che la sua opera (in particolare la *Commedia*, ma non solo) ha mantenuto intatta la sua vitalità, la sua capacità di entrare in dialogo con i lettori - e soprattutto con i giovani lettori - di ogni epoca e di ogni periodo storico: dote unica e mirabile che è propria esclusivamente dei grandi classici, ovvero delle opere che hanno saputo coniugare perfezione compositiva e dottrina, profondità di pensiero e ricerca formale, non per intrattenere, come troppo spesso accade con la letteratura contemporanea, ma per mettere ciascuno di noi in dialogo con sé stesso, "obbligandoci", per così dire, a confrontarci da vicino con le dimensioni costitutive della nostra *humanitas*. Di qui l'immagine di Dante come "compagno di strada", come uomo che appartiene al *suo* tempo ma anche al *nostro*, *hic et nunc*, così come al tempo di chi verrà dopo di noi.

Preme ricordare, in chiusura, che il presente volume è dedicato alla memoria del Professor Luca Serianni, da sempre amico e collaboratore di IPRASE: a Lui, a pochi mesi dalla sua prematura scomparsa, vanno il nostro ricordo e la nostra riconoscenza.

Introduzione

di Michela Chicco e Bruno Mellarini

Affrontare un autore come Dante implica due rischi opposti ma parimenti insidiosi: da una parte, il rischio della musealizzazione, che ridurrebbe Dante a una curiosità da eruditi, a una sorta di reperto culturale del passato; dall'altra, il rischio della cosiddetta attualizzazione, che è sempre indebita e inaccettabile. Per quanto riguarda il percorso formativo "Dante a scuola. A scuola con Dante", si può dire che entrambi i rischi siano stati fortunatamente evitati: i relatori e i formatori coinvolti, accademici e non, sono infatti riusciti nell'impresa di restituire ai docenti (ma anche agli studenti e alle studentesse) un Dante ancora "presente" e vitalissimo, non il Sommo Poeta venerabile e inaccessibile ma un autore che possiede intatto il dono di parlare a tutti, di interrogare e coinvolgere i suoi lettori, quelli di ieri e quelli di oggi, proprio perché si tratta, per usare un'immagine forse abusata ma sempre valida, di un *viator*, di un viaggiatore-pellegrino che figura in sé stesso la condizione di ciascuno di noi (*l'everyman* degli inglesi, per dirla in breve). Un *viator* al tempo stesso locale e globale, indubbia icona di "italianità" e di municipalità (chi può dirsi più fiorentino e *Tosco* di Dante Alighieri?).

Venendo ora più specificamente al percorso proposto (svoltosi in webinar sincroni per il perdurare dell'emergenza pandemica), si ricorda che esso si è articolato in due parti: una prima *sezione introduttiva*, svoltasi tra settembre e ottobre 2021, cui hanno partecipato italianisti e relatori di profilo accademico come Roberta Capelli, Bruno D'Amore, Filippo La Porta e Luca Serianni; una *sezione di approfondimento didattico e metodologico*, comprendente percorsi formativi dedicati ai diversi ordini di scuola, e alla quale hanno contribuito formatori e docenti come Umberto Brunetti, Linda Cavadini, Francesca Gagliardi, Claudio Giunta, Licia Landi, Berta Martini, Daniela Pellacani, Anna Soldavini, Itala Tambasco, Veronica Ujcich e Stefano Verziaggi. A queste due sezioni principali sono poi da aggiungere le *iniziative rivolte agli studenti e alle studentesse*: una, a cura di Verziaggi (*La vita di Dante, tra ricerca e fantasia*), rivolta agli studenti della Scuola secondaria di primo grado e incentrata sulla ricostruzione della biografia dantesca, anche attraverso la lettura di albi a fumetti; un'altra, a cura di Brunetti (*Riscrittura e paro-*

die della Divina Commedia), rivolta agli studenti della Scuola secondaria di secondo grado e della Formazione professionale, e incentrata sull'insegnamento/apprendimento della metrica e, quindi, sulla esplorazione delle possibilità inerenti a un uso/riuso parodico della *Commedia*.

Per quanto riguarda la *sezione introduttiva generale*, va detto che essa è stata concepita alla stregua di una vera e propria "introduzione a Dante": l'intento, attraverso i quattro seminari previsti, era di indagare l'autore della *Commedia* mettendone in evidenza le diverse sfaccettature e implicazioni culturali ad ampio raggio. Si è così considerato Dante come modello linguistico (e non avrebbe potuto essere diversamente), il cui apporto è decisivo ai fini della fondazione dell'identità culturale e linguistica italiana (Seriani: *Come e perché leggere la Commedia nella scuola di oggi*); come modello etico (La Porta, che rilegge Dante richiamandosi ad alcune grandi "Beatrici" novecentesche - da Arendt a Zambrano a Simone Weil, con l'intento precipuo di fissare un'idea di "bene" proprio a partire dalle categorie e dalle proposte dantesche: *Come un raggio nell'acqua. Dante e una possibile etica per il nuovo millennio*); come modello, infine, squisitamente letterario, da collocare entro il lungo e complesso processo che ha portato alla nascita del canone lirico medievale, alla cui definizione ha peraltro fattivamente contribuito lo stesso Dante con alcuni celebri canti del *Purgatorio* (Capelli: *Attraverso Dante. Genesi e fortuna del canone lirico medievale*). Senza dimenticare, in una prospettiva questa volta squisitamente pluri e interdisciplinare, il Dante di Bruno D'Amore (*La matematica nell'opera di Dante Alighieri*), un Dante che sfrutta con sapienza le comparazioni geometriche e dimostra conoscenze matematiche forse insospettate e, per quanto semplici, del tutto corrette (chi non ricorda, per esempio, il famoso *come veggion le terrene menti / Non capere in triangol due ottusi?*, da *Par.* XVII, 14-15).

Per quanto riguarda la *seconda sezione*, il cui taglio, come si è detto, è maggiormente didattico-formativo, si ricorda che i webinar previsti si sono svolti tra ottobre 2021 e marzo 2022. In questo caso, si sono progettati tre diversi percorsi formativi distinti per ordine di scuola: l'obiettivo comune, attraverso una serie di interventi a carattere sia metodologico che laboratoriale, era di rimarcare l'attualità di Dante (nel senso di cui si è detto più sopra), la sua centralità rispetto al canone scolastico italiano, le sue straordinarie, e non sempre adeguatamente sfruttate, potenzialità pedagogiche e didattiche, anche in una prospettiva realmente interdisciplinare, qual è quella che più si addice a un autore dalla cultura universalistica ed enciclopedica, costantemente impegnato in un dialogo con tutte le discipline e lo scibile del suo tempo (secondo una prospettiva che già era emersa, peraltro, nel webinar del 12 aprile 2021, tenuto da Manuele Marinoni e avente per titolo *Dante e la cultura medievale: un modello multidisciplinare per la scuola*). Si è cercato di dimostrare, inoltre, come Dante si possa proporre con successo, ma

sempre con le dovute attenzioni e accortezze, in tutti gli ordini di scuola e in tutte le tipologie scolastiche, mettendo a frutto una lezione che nasce direttamente dall'esperienza dei docenti, dal lavoro quotidiano in classe e dalla "pratica d'aula" (ma senza ricorrere a scorciatoie o a facilitazioni eccessive: solo per fare un esempio, la proposta di Brunetti, imperniata sull'insegnamento/apprendimento della metrica nel biennio delle Superiori, si basa su nozioni e concetti rigorosamente definiti, anche se poi la modalità didattica proposta si apre, giustamente, agli spazi innovativi della ricerca e della sperimentazione ludica...).

Posto dunque che la figura e l'opera di Dante si possano proporre come oggetto di studio in tutti i gradi e ordini di scuola, sia pure con le dovute cautele e attenzioni, si riporta di seguito una sintesi relativa ai tre percorsi di cui sopra.

Scuola Primaria

Due sono stati i percorsi formativi rivolti agli insegnanti della Scuola Primaria. Nel primo Veronica Ujcich, formatrice e docente di Scuola Primaria e ricercatrice presso l'Università di Bologna, ha condotto i partecipanti, anche attraverso la ricognizione critica della bibliografia dantesca per giovani lettori, a una riflessione sulle modalità e i linguaggi con i quali sia possibile accompagnare i bambini a familiarizzare con la *Divina Commedia* e la figura di Dante Alighieri. Un ciclo di quattro webinar compone il secondo percorso formativo dedicato alla Primaria. Nel primo degli incontri Anna Soldavini e Francesca Gagliardi, docenti e formatrici, hanno raccontato l'esperienza svolta in una classe quarta attraverso l'utilizzo degli EAS (*Episodi di Apprendimento Situato*): una riflessione sui vizi e le virtù degli uomini, ricca di spunti per affrontare alcuni elementi dell'educazione alla cittadinanza. I successivi tre interventi sono stati dedicati all'analisi delle caratteristiche delle tre fasi del metodo EAS, attraverso l'incontro con alcuni passi della *Commedia* dantesca opportunamente scelti per essere presentati ad alunni della scuola primaria.

Scuola Secondaria di Primo Grado

Il percorso formativo rivolto ai docenti della scuola secondaria di primo grado si è articolato in due momenti: un webinar condotto da Berta Martini (*Topografia interattiva dell'Inferno*), che ha proposto una modalità alternativa di accesso al testo dantesco basata sulla visualizzazione della struttura topografica dell'Inferno, e un percorso ideato e coordinato da Stefano Verziaggi, in collaborazione con Linda Cavadini e Daniela Pellacani, articolato in tre webinar successivi, riuniti sotto il titolo *Dante: un'esperienza di lettura, comprensione e condivisione*. Affrontare lo studio della letteratura con i preadolescenti non significa fare storia della letteratura: significa leggere, comprendere e fare proprio un testo, con l'obiettivo, *in primis*, di educare gli studenti e le studentesse

affinché diventino lettori e lettrici per la vita. Il percorso ha evidenziato, in particolare, come anche nella scuola secondaria di primo grado si possa presentare e affrontare la *Commedia*, con i dovuti accorgimenti, ovviamente, ma senza cedere in alcun modo alle tentazioni semplificanti o banalizzanti. Un notevole contributo è offerto, in questo senso, dalla didattica laboratoriale del *Writing and Reading Workshop*, che, come hanno dimostrato gli interventi dei tre relatori, può essere applicata proficuamente anche all'opera più grande e complessa della letteratura italiana.

Scuola Secondaria di Secondo Grado

La figura di Dante, con la sua vicenda biografica e l'architettura complessiva della sua opera, è specificamente oggetto di studio nel triennio delle scuole superiori, i cui programmi prevedono, come noto, la lettura di una serie di canti della *Commedia*, oltre che di brani antologizzati ripresi dalle altre opere. Al fine di agevolare un incontro, quello tra Dante e gli studenti di oggi, che non è privo di difficoltà, si è deciso di proporre una serie di webinar che intendevano evidenziare, secondo prospettive e modalità didattiche diverse, le possibilità di un approccio a Dante modernamente aggiornato. Nello specifico, il webinar di Claudio Giunta si prefiggeva di rispondere alla domanda "*Dante a scuola: che fare?*", attraverso la presentazione di alcune puntuali proposte didattiche. A sua volta, Licia Landi ha proposto un webinar dal titolo "*Fuor del cammin vecchio: la didattica della Commedia con le risorse digitali*", intervento con cui si presentava un approccio innovativo all'insegnamento della *Commedia*, fondato sulla valorizzazione delle risorse e degli ambienti di apprendimento digitali, traducendo in forme di didattica attiva compiti di fondamentale importanza come lo studio del lessico dantesco e le ricerche di semantica storica. Infine, con il webinar *I maestri di Dante: la didattica della Divina Commedia*, Itala Tambasco ha proposto una riflessione sul valore pedagogico-didattico del poema dantesco, in cui l'esperienza conoscitiva appare mediata, anzitutto, dalla centralità del rapporto docente/discente; da ultimo, nel webinar di Umberto Brunetti (*Imparare a scrivere versi con Dante*), si sono affrontate alcune problematiche relative alla metrica e, in particolare, alla composizione di brevi testi in endecasillabi, anche in una chiave di ripresa del modello e di riscrittura parodica.

Un'ultima, doverosa annotazione: nel volume non sono raccolte le trascrizioni dei singoli webinar, ma delle riflessioni elaborate *a posteriori* dai singoli relatori/formatori. In tal modo, anche se non è stato possibile dar conto dei diversi incontri in maniera fedele e puntuale, è chiaro che si offre comunque una rivisitazione completa, articolata e "pensata" di quanto è stato proposto nel corso degli stessi webinar formativi, il cui contenuto è, ovviamente, al centro dei vari contributi pubblicati. In proposito, spiace ricordare come non sia stato possibile inserire tutti i con-

tributi che hanno dato vita al corso: mancano, in particolare, gli scritti di Capelli, Giunta, La Porta e Martini. Si tratta comunque di contributi che, in parte o in versioni più estese, sono facilmente reperibili in altre sedi di pubblicazione.

Prefazione

di Luca Serianni

Come affrontare Dante a scuola? È un tema che ci si è posti molte volte e che l'anno settecentenario appena concluso ha rinnovato.

Intanto bisognerà distinguere tre possibilità: 1. Totale opzionalità nei due primi cicli: primaria e secondaria di primo grado (ma continuerò a chiamarla scuola media). Qualcosa di Dante si può proporre, secondo chiavi di lettura adeguate all'età dei giovanissimi discenti, solo se l'insegnante lo ritenga opportuno e, soprattutto, se per riflessioni proprie o per stimoli ricevuti da adeguate letture o esperienze didattiche, ritiene opportuno farlo; 2. Presenza obbligata nel triennio liceale, con un diverso grado di approfondimento e di sistematicità: ci si aspetta che in un liceo classico o scientifico ordinamentale Dante, e in particolare la *Commedia*, siano passaggi ineludibili, compiuti in primo luogo attraverso la lettura diretta di porzioni più o meno ampie di testo. Diverso il caso di licei come l'Artistico, il Musicale, il Linguistico, le Scienze umane, lo Sportivo in cui il latino - momento centrale dell'orizzonte culturale di Dante - è assente o del tutto marginale, così come avviene per la filosofia, che attraverso la Scolastica, ma non solo, innerva la concezione religiosa e politica di Dante; 3. Presenza marginale e di fatto facoltativa nel comparto tecnico-professionale che, da questo punto di vista, presenta una situazione comparabile a quella dei due primi cicli: un insegnante motivato può ben proporre con successo Dante anche in questo tipo di scuola, superando i limiti di un contesto culturale poco favorevole; ma altri si soffermeranno di preferenza su testi più vicini, o considerati più vicini, all'orizzonte degli alunni.

Il volume che vi accingete a leggere presenta una serie di proposte che nascono dal vivo dell'insegnamento: un'esperienza concentrata nei due primi cicli, ma che, per la considerazione appena fatta, potrebbero essere utili anche ai docenti di un istituto tecnico o professionale.

Pur nella varietà degli approcci, emergono alcune linee in comune. Intanto la necessità di una didattica laboratoriale (gode molta fortuna la WRW, *Writing and Reading Workshop*), che veda gli studenti come protagonisti attivi. Questo si può realizzare anche attraverso il metodo EAS (*Episodi di Apprendimento Situato*), di cui Anna Soldavini offre un'ap-

plicazione relativa a una quarta classe della primaria. Partendo dall'episodio di Catone - che non è, si noti, tra i primi personaggi che vengono in mente proponendo Dante a preadolescenti - si può invitare a parlare di sé («Che cos'è per me la libertà?»). Questo esempio permette una riflessione di portata generale. Parlando di Dante nella primaria occorre accantonare la storia letteraria e, ancor di più, la critica letteraria: in primo piano va collocato Dante, con uno o più versi rappresentativi, stimolando il discente a esplicitare le sue reazioni di lettore.

Naturalmente, c'è un rischio: quello di banalizzare il testo, facendolo diventare un'altra cosa da quello che aveva scritto Dante, o di considerarlo un semplice pretesto per parlare d'altro. È un rischio reale, che solo l'accortezza dell'insegnante può evitare, assicurandosi che il punto di partenza sia in ogni caso quel che Dante ha scritto.

Gli spazi di manovra possono essere molto vasti. Si può naturalmente partire da personaggi meritamente celebri: Francesca da Rimini e il tema dell'amore, Ulisse e il tema della ricerca oltre i confini raggiungibili. Ma anche - aggiungo un esempio mio - partire dalla presentazione di un personaggio "minore", Romeo di Villanova, celebrato nell'ultima parte del solenne discorso di Giustiniano (*Paradiso*, VI, 127-142), per mostrare un aspetto fondamentale nella visione cristiana di Dante: tutte le anime beate sono uguali di fronte a Dio, quale che sia stata la loro gloria terrena e il grande Giustiniano celebra un personaggio oscuro (certamente tale per noi, ma forse non notissimo nemmeno ai lettori del poema), ingiustamente costretto all'esilio dall'invidia dei cortigiani.

Un tema delicato - in un'epoca di secolarizzazione e di convivenza di fedi religiose diverse - è costituito dalla presenza irrinunciabile del Cristianesimo nel pensiero di Dante e nell'ideazione strutturale della *Commedia*. È un tema ineludibile, che però può essere visto in una prospettiva più dinamica. A proposito dei "maestri di Dante", Itala Tambasco fa notare la condizione di «insufficienza in cui i maestri di Dante vengono collocati nella *Commedia*»: Virgilio è relegato nell'«eterno esilio» del Limbo e ser Brunetto, che pure ha insegnato a Dante «come l'uom s'eterna» (nientemeno), è nelle fiamme dell'Inferno. Potremmo aggiungere che, se Maometto e Ali sono orribilmente suppliziati quali scismatici, un altro musulmano, il Saladino, è collocato nel Limbo, tra gli «spiriti magni» che, pur non illuminati dalla fede, hanno ben meritato: non solo nomi dell'antichità classica, ma nomi del Medioevo arabo o arabo-persiano, come Avicenna e Averroè, o quel Saladino, verso il quale il Medioevo cristiano non nascondeva la sua ammirazione: basti pensare alla novella dei tre anelli di Boccaccio (*Decam.*, I, 3).

Su un altro piano, ci si può chiedere fino a che punto sia possibile proporre, nei primi due cicli, Dante in originale (lo fa, con dovizia di riferimenti, Veronica Ujcich). A favore di una riscrittura, totale o incastinando versi dell'originale, può invocarsi il principio di favorire un primo contatto con Dante che non pregiudichi, in anni successivi, una lettura

diretta, ossia una lettura “vera”. Ma, ancora una volta, c’è un rischio innegabile, in presenza non di una semplice versione in prosa, bensì di un adattamento che in qualche modo arieggi, con espedienti metrico-rimici, il sapore dell’originale. Molti ricordano l’incidente in cui tempo fa è incappato un sottosegretario che ha attribuito a Dante parole che si leggono in realtà in un vecchio albo, *L’Inferno di Topolino*, risalente al 1949-1950, ma più volte ripreso in Facebook: «Chi si ferma è perduto, mille anni ogni minuto».

In verità, a denunciare l’apocrifia sarebbe bastata la metrica: sono due settenari e la *Commedia* è scritta in terzine (si parla appunto di terzine dantesche, perché l’Alighieri ne è stato il primo ideatore). E che possa esserci spazio per la metrica anche nei primi cicli scolastici lo dimostra Umberto Brunetti, che illustra alcuni esercizi “creativi” proposti agli studenti: quando l’alunna Matilde crea un endecasillabo con regolari accenti di 6^a e di 10^a («Sul petto del gattin di mia cugina»), mostra di avere bene interiorizzato il ritmo dell’endecasillabo; e sappiamo – si può dire da sempre – che il gioco è un mezzo molto efficace per imparare.

Ho espressamente ricordato solo alcuni dei contributi ospitati in questo volume: quanto basta, spero, per invogliare lettori e lettrici, che immagino in gran parte insegnanti, ad andare oltre, confrontandosi con stimoli che provengono da concrete esperienze didattiche.

Alcuni esempi della presenza della matematica nell'opera di Dante Alighieri

di Bruno D'Amore

Premessa

Sebbene moltissimi siano oramai gli studi di vari Autori dedicati all'analisi della presenza della matematica nell'opera di Dante e nella *Divina Commedia* in particolare, con grande stupore ci si accorge che esiste sempre qualche angolo inesplorato o qualche verso che può ancora fornire argomento di riflessione e di studio; lo stupore cessa ogni volta, quando si riflette sulla grandezza dell'Opera.

Di solito il connubio *Comedia - Matematica* viene inteso come studio delle varie numerologie nascoste nell'opera; ma in passato ho già fatto vedere come questa interpretazione sia piuttosto riduttiva e assai poco interessante dal punto di vista matematico, perché lascia fuori interi campi della matematica, per esempio la geometria e la logica, di cui la *Comedia* è ricchissima (D'Amore, 1991, 1993, 1995, 2020, 2021).

Nota 1.

Par. XXVII, 115-117

Dante paragona i moti dei vari cieli, dicendo che essi sono "misurati" a partire da quello del Sole, preso come unità di misura.

Non è suo moto per altro distinto;
ma li altri son mensurati da questo,
sì come diece da mezzo e da quinto.

Quella che segue è una delle più celebri note a questi versi, fatta dal più conosciuto commentatore di Dante, il valdostano Natalino Sapegno (1901-1990), che fu professore in vari Atenei italiani: «Il movimento del Primo Mobile non è determinato e misurato da un altro movimento; ché

anzi tutti gli altri moti prendono da esso la loro misura, si ragguagliano ad esso così come il numero dieci è misurato esattamente dal suo *mezzo*, il cinque, e dal suo *quinto*, il due (essendo appunto il dieci il prodotto di cinque per due)» (Alighieri, 1958).

$$\text{Notiamo che: } \frac{1}{2} + \frac{1}{5} = \frac{7}{10}.$$

Per arrivare all'unità, mancano $\frac{3}{10}$, appunto: $\frac{1}{2} - \frac{1}{5}$; d'altra parte: $10=5+2+(5-2)$.

Questa banale relazione aritmetica è legata a un celebre indovinello, molto in voga nel Medioevo, ma di tradizione assai più antica:

Ho un contenitore da 10 litri colmo; devo consegnare 3 litri, ma ho a disposizione solo un contenitore da 5 litri vuoto e uno da 2 litri vuoto; come fare?

Si riempie il contenitore da 5 litri, si versa parte del suo contenuto nel contenitore da 2 litri, cosicché nel contenitore da 5 litri ne restano esattamente 3.

Questo gioco di versamenti mostra che stretta relazione vi sia tra il 10, la sua metà e la sua quinta parte. L'interpretazione di Sapegno come moltiplicazione, viene riproposta nel gioco come addizione

Ho segnalato in tante occasioni la curiosità di Dante per i giochi a carattere matematico, la spiegazione del Sapegno sarebbe risultata sufficiente; ma quel "mensurati" mi obbliga a pensare anche al gioco dei versamenti appena citato.

Nota 2.

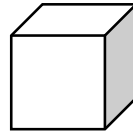
Par. XVII, 23-24

[...], avvegna ch'io mi senta
ben tetragono ai colpi di ventura.

Dante sta dicendo a Cacciaguida che sia nel Purgatorio sia nell'Inferno gli sono state dette "parole gravi" riguardo alla sua "vita futura", a causa delle quali deve ben sentirsi saldo a terra per poter affrontare gli eventi che l'attendono. "Tetragono" è il termine di paragone della stabilità. Ecco il commento tomistico (riportato da Sapegno, in Alighieri, 1958) alla descrizione del termine fatta da Aristotele *Etica* I, 10, *Retor* III 11: «Tetragonum nominat perfectum in virtute ad similitudinem corporis cubici, habentis sex superficies quadratas, propter quod bene stat in qualibet superficie [sottinteso: piana]. Et similiter virtuosus in qualibet fortuna bene se habet».

Perfetto. Ma Sapegno, *sua sponte*, in un inutile ed errato commento premette: «Tetragono: è, genericamente, ogni figura geometrica con quattro angoli; e più specialmente il cubo, inteso come esempio di perfetta stabilità».

Ma gli “angoli” si addicono alle figure piane e quindi “tetragono” sarebbe sinonimo di “quadrilatero”. Mentre “cubo” è una figura solida sulla quale, basta guardare, vi sono almeno 24 angoli, oppure, se si vuole, 8 angoloidi e non 4.



Quali sarebbero i “4 angoli” del cubo? Talvolta è meglio tacere.

Nota 3.

Par. XII, 88-96

E a la sedia che fu già benigna
più a' poveri giusti, non per lei,
ma per colui che siede, che traligna,
non dispensare o due o tre per sei,
non la fortuna di prima vacante,
non *decimas, quae sunt pauperum Dei*,
addimandò, ma contro al mondo errante
licenza di combatter per lo seme
del qual ti fascian ventiquattro piante.

A noi interessa precisamente il verso 91: «non dispensare o due o tre per sei»; ma la cosa è complessa e richiede qualche spiegazione.

I personaggi in questione sono:

Bonaventura da Bagnoregio che sta tessendo il panegirico di Domenico di Guzmán, così come Tommaso d'Aquino aveva a sua volta fatto per Francesco d'Assisi;

Giovanni Fidanza (Bagnoregio 1217 ca.-1274), detto Bonaventura da Bagnoregio, nome da lui stesso assunto al momento dell'entrata nell'ordine; filosofo e teologo, *Doctor Seraphicus*, professore alla Sorbona, amico di Tomaso d'Aquino (1225-1274), entrambi santi; scrisse la più importante biografia di Francesco d'Assisi (1182-1226); fu vescovo e cardinale, ministro generale dell'ordine francescano e ispirò Giotto da Bondone (1267-1337) con la sua biografia (*Legenda maior*) per il ciclo delle storie nella basilica di Assisi; secondo il suo pensiero teologico, la conoscenza deriva dai sensi, ma l'anima non ne ha bisogno per conoscere Dio;

Domenico di Guzmán (1170-1221), fondatore dell'ordine dei frati predicatori, anche questi “santo (quasi) subito” (1234); famosissimo per la sua generosità, manifestata fin dalla più giovane età e prima ancora di prendere gli ordini; poliglotta, grande viaggiatore per tutta

Europa, sia presso varie corti, sia con delicati compiti di evangelizzazione; fondatore di un ordine religioso basato su rigide norme di vita; nel 1209 non esitò a condannare con grande coraggio gli scempi, gli stupri, gli eccidi compiuti dai cosiddetti “crociati” cristiani durante i falsi tentativi di conquistare la “terra santa”, massacri compiuti nel nome di Cristo che non risparmiavano inermi bambini e donne musulmane; non sempre i domenicani furono bene accolti, al contrario; ma vi furono anche accoglienze entusiastiche, come a Bologna, quando ai domenicani furono fatte offerte di palazzi, edifici e danaro, che Domenico rifiutò in base alla scelta di povertà del suo ordine; morì nel 1221 proprio nel suo convento che oggi è annesso alla Basilica di San Domenico a Bologna, unico frate dell’ordine a non avere neppure una cella per sé.

Si capisce bene a questo punto perché Dante, dovendo affrontare il problema della sempre più diffusa avarizia nel mondo clericale, abbia scelto proprio Domenico e il suo grande estimatore Bonaventura.

L’avarizia degli ecclesiastici arriva a questo, ci dice Dante: i vescovi, i preti, i cardinali chiedono alla Santa Sede la dispensa per poter elargire i beni ricevuti a favore dei poveri per “due o tre” laddove dovrebbero dare “per sei”, cioè elargire la terza parte o la metà, trattenendo il surplus (i due terzi o almeno la metà) per sé. Aritmetica davvero alla portata di tutti.

Ebbene, Domenico non chiese tale dispensa, né quelle analoghe di trattenere le decime (destinate ai bisogni dei più miseri), né altre rendite.

L’interpretazione è resa ancora più credibile dal fatto che anche in *Monarchia* II, XI, 1-3, Dante si scaglia contro queste richieste di dispensa, denunciate da molti altri commentatori dei costumi dell’epoca.

Nota 4.

Par. VI, 136-138

E poi il mosser le parole bieche
a dimandar ragione a questo giusto,
che li assegnò sette e cinque per diece.

È il famosissimo canto contenente un unico discorso, quello di Giustiniano (482-565); l’imperatore sta presentando a Dante la storia di Romeo, Romée de Villeneuve (1170-1250), ministro di Raimondo Berengario IV (1198-1245). Romée è uomo onesto, “savio e valoroso”, ma ingiustamente calunniato, tanto che dapprima Berengario gli chiede conto della sua amministrazione (a tanto lo indussero le parole calunniose dei cortigiani) ma poi, riconosciuto che Romeo

aveva reso (assegnò) ancora più ricco il patrimonio del conte (come “sette e cinque per diece”), lo prega di restare a corte; cosa che Romeo, deluso e offeso, non accetta, preferendo “povero e vetusto” partire andando a mendicare per il resto della sua vita “a frusto a frusto”.

Questo “sette e cinque” è sempre interpretato come 12, dunque il patrimonio sarebbe stato arricchito del 20%, si direbbe oggi. Ma vi si potrebbe vedere anche un motivo... aritmetico dell'accusa rivolta a Romée. In prima istanza, al patrimonio (10) di Berengario egli restituisce dapprincipio meno (solo 7, dunque con una perdita del 30%), ma poi anche altro (5, dunque con una perdita del 50%); ad un'analisi frettolosa, potrebbe apparire che Romée abbia mal amministrato il patrimonio; ma, considerando tutto, alla fine ci si rende conto del vantaggio. E questo spiega da un lato la ragionevolezza delle accuse e dall'altro, la reazione offesa di Romée. Ma sono spinto a queste riflessioni solo per trovare ragioni d'ogni parola usata da Dante, per non doverne lasciare alcuna al caso.

Nota 5.

Par. V, 58-60

e ogni permutanza credi stolta,
se la cosa dimessa in la sorpresa
come 'l quattro nel sei non è raccolta.

Beatrice sta spiegando a Dante la dottrina dell'essenza e del valore del voto e, più precisamente, sta spiegando la permutazione del voto. Dice Sapegno: «La materia del voto lassata (spiega il Buti), *non è raccolta*, cioè contenuta, *in la sorpresa*, cioè nella presa in suo scambio, *come il quattro nel sei*... la cosa, nella quale tu permuti la cosa votata, sia maggiore di quella, sì che contenga in sé quella e la metà di quella, sì come il numero del sei contiene il numero del quattro e la metà più, o almeno sia maggiore di quella (spiega il cosiddetto Ottimo)».

Per dar rilevanza alle sue analisi, Sapegno ricorre alla citazione di due commentatori eccelsi:

Francesco di Bartolo, detto anche Francesco da Buti (Pisa o Buti, 1324-1406), uno dei primi commentatori della *Commedia*;

Andrea Lancia (forse, ma l'autenticazione è tuttora incerta), detto l'Ottimo, per, appunto, l'ottimo commento alla *Comedia* del 1330-1334.

Assai semplicemente, si vuol far intendere una differenza di quantità, resa analoga o proporzionale a quella stessa differenza che c'è tra quattro e sei, ossia una semplice diminuzione.

Nota 6.

Par. VI, 19-21

lo li credetti; e ciò che 'n sua fede era,
vegg'io or chiaro sì, come tu vedi
ogni contraddizione e falsa e vera.

L'imperatore Giustiniano (482-565) ("lo") narra la propria vita e in particolare la modifica della propria concezione (la dottrina ortodossa) della natura di Cristo; all'inizio Giustiniano fu monofisita, cioè accettava di Cristo solo la natura divina e non quella umana (pare però che questa sia una leggenda, che Dante accetta seguendo Brunetto Latini, più che una verità storica).

Ma il papa Agapito (che regnò tra il 533 e il 536) - quello che tentò di favorire il trattato di pace tra Giustiniano e i Goti di Teodato -, lo convinse della duplice natura di Cristo: «Fidando nell'autorità di lui, ora lo vedo con la stessa chiarezza ed evidenza con cui tu intendi che, di due proposizioni che si contraddicono, una è necessariamente vera e l'altra falsa» (Alighieri, 1958).

Si tratta dell'aristotelico "principio del terzo escluso", base della logica formale: dati due enunciati dei quali uno è la negazione dell'altro (A; non A) uno è vero e l'altro è falso e non c'è una terza possibilità. Detto in altri termini: "A non è non A" (A o è vera o è falsa, *tertium non datur*).

A lato di questa interpretazione per così dire "classica", se ne può proporre un'altra più azzardata, ma giustificabile sulla base della conoscenza che Dante dimostra del testo *Summulae logicae* di Pietro Ispano. Ivi si trova enunciato il celebre metateorema dello Pseudo-Scoto: *Ex absurdis sequitur quodlibet*, secondo il quale da una contraddizione si può dimostrare qualsiasi cosa, il falso e il vero. (Su questo interessante metateorema, si vedano: Carruccio, 1971a; Carruccio, 1971b; Bochenski, 1972). Mi sembra che questa seconda interpretazione spieghi meglio il passo in questione e si adatti meglio alla situazione. Vediamo il perché.

In base al discorso di Giustiniano, si vuol passare:
dalla fede alla chiarezza evidente
cioè:

dalla fede alla ragione, dunque alla dimostrazione.

E questo è assai più vicino al teorema dello Pseudo-Scoto, altrimenti l'interpretazione precedente non sarebbe altro che un altro ulteriore principio di fede, un "principio logico", appunto, e non un teorema; il che sembra contraddire proprio lo spirito di quel che Dante sta cercando di dire. "Principio" era questo, si noti bene, anche ai tempi di Dante, derivando dalla logica di Aristotele. La natura dimostrativa del teorema dello Pseudo-Scoto meglio coglie, a mio avviso, il passaggio dalla fede alla ragione in Giustiniano.

“Ogni contraddizione è falsa e vera”: se ammettiamo una contraddizione, qualsiasi enunciato può essere dimostrato sia falso sia vero, qualsiasi cosa si può dimostrare (e dunque negare: basta dimostrare la sua negazione).

In formule: ammessi sia A che non A , allora si può dimostrare qualsiasi enunciato X . (“Dimostrare”, si badi bene, dunque in modo del tutto deduttivo e formale).

Pare d'altronde che Dante fosse uditore a Siena di lezioni di Pietro Ispano sulle leggi dell'ottica; da queste, che certamente avranno spaziato a lungo sull'argomento più caro a Pietro, cioè la logica, Dante apprese anche a stimare il ruolo centrale dell'esperimento nella scienza. [Si veda il tentativo, peraltro poco riuscito, di *Par. II*, 94-105; ivi è descritto un esperimento, ma in modo del tutto “qualitativo”, mancando ogni riferimento numerico e o quantitativo. L'epopea galileiana è ancora lontana...].

Il metateorema che abbiamo citato venne dapprincipio attribuito al logico scozzese Duns Scoto (1266-1308); ci si rese però conto assai presto che questa attribuzione era falsa e così assunse il nome di metateorema dello Pseudo Scoto, con il quale ancora sopravvive; oggi si tende ad attribuirne la dimostrazione piuttosto a Giovanni di Cornovaglia (attivo nel 1170, dunque nettamente precedente).

Nota 7.

Par. XV, 55-57

Il bisavolo Cacciaguida sta raccontando a Dante, accompagnato da Beatrice, la storia della sua vita, i suoi pensieri, le sue meditazioni.

Tu credi che a me tuo pensier mei
da quel ch'è primo, così come raia
dall'un, se si conosce, il cinque e 'l sei;

«Tu hai ferma convinzione che il tuo pensiero discenda, si riveli direttamente a me da Dio, primo Ente e principio d'ogni cosa, così come dalla conoscenza dell'unità deriva quella di tutti gli altri numeri» (Alighieri, 1958).

In tempi moderni, si direbbe che, ammessa l'unità, si possono costruire a partire da essa tutti i numeri naturali n , $n+1$. In effetti, la notazione “ n ”, tipica del matematico, tesa a indicare un numero qualsiasi, è assai più recente; quel “cinque e il sei”, come acutamente nota Sapegno, suggerisce numeri generici successivi. D'altra parte anche Euclide, quando vuol indicare un numero generico qualsiasi, usa dare dei valori specifici che vanno intesi però come generici.

Nota 8.

Purg. XV, 16-21

Come quando dall'acqua o dallo specchio
salta lo raggio all'opposita parte,
salendo su per lo modo parecchio
a quel che scende, e tanto si diparte
dal cader della pietra in igual tratta,
sì come mostra esperienza ed arte;

Un raggio di luce emana, come Virgilio spiega subito a Dante, dal volto di un angelo. Ma, pur essendo luce riflessa, non è di origine solare visto che il Sole è alle spalle dell'angelo; come già commentarono Francesco Buti (nel 1380) e Cristoforo Landino (1424-1498) e come Natalino Sapegno spiega, è la luce che emana direttamente da Dio a colpire, come raggio riflesso, il volto del Poeta. Il che spiega, secondo lo stesso Sapegno, la minuzia, altrimenti oziosa, con la quale Dante spiega il fenomeno matematico-fisico che contraddistingue la riflessione della luce: il raggio incidente e quello riflesso si trovano su uno stesso piano perpendicolare al piano di riflessione; non solo, ma l'angolo di incidenza e di riflessione (rispetto alla perpendicolare al piano d'incidenza tracciato per il punto di incidenza) sono uguali.

Questa proprietà matematica è in realtà anche fisica; qui ci occupiamo solo di matematica, ma l'opera di Dante è anche ricchissima di notazioni fisiche sulle quali sorvoliamo (qualcosa si trova nello scritto di G. Cimmino, 1988).

Nota 9.

Scrive Dante in *Monarchia* III, III, 2:

«Geometra circuli quadraturam ignorat, non tamen de ipsa litigat».

(Il geometra ignora la quadratura del cerchio, eppure non ne fa oggetto di controversia).

E in *Convivio* II, XIII, 27:

«Lo punto per la sua indivisibilitade è immensurabile, e lo cerchio, per lo suo arco, è impossibile a quadrare perfettamente, e però è impossibile a misurare a punto».

A mio avviso, questo conferma la mia interpretazione dei versi di *Par.* XXXIII, 133-138:

Qual è il geomètra che tutto s'affige
per misurar lo cerchio, e non ritrova,
pensando, quel principio ond'elli indige,

tal era io a quella vista nova;
veder volea come si convenne
l'imago al cerchio e come vi s'indova;

Dichiara Natalino Sapegno, a commento di questi versi: «Come il geometra che si applica, concentrando tutte le sue facoltà mentali, all'*insolubile problema* della quadratura del circolo... (corsivo mio), tale ero io dinanzi a quella straordinaria (*nova*) visione, ch  invano...».

Che cos'  *esattamente* il problema della quadratura del cerchio?

Si pu  esprimere in due modi almeno, tra loro equivalenti:

data una circonferenza, trovare un quadrato o un rettangolo il cui perimetro abbia la stessa lunghezza della circonferenza;

dato un cerchio, trovare un quadrato o un rettangolo la cui area abbia la stessa estensione del cerchio.

Questo problema era gi  stato risolto molto brillantemente nell'antichit  greca, per esempio da Dinostrato nel V sec. [ma non solo da lui; si veda (Carruccio, 1964)] Era una cosa ben nota, diffusa tra le persone colte, non solo tra i matematici, ben spiegata anche da Platone (ca. 428-348).

Ma allora, dove sta l'*impossibilit * del problema?

Dante ha fatto un sottinteso; per motivi soprattutto *estetici* i Greci privilegiavano le soluzioni "con riga e compasso" [  un modo di dire che nasconde qualche cosa di pi  preciso che non il mero riferimento ai due strumenti: si veda (Carruccio, 1964); sorvoler  qui sulle questioni tecniche: il lettore pu  immaginare che si tratti *davvero* di servirsi di una riga e di un compasso].

La soluzione data da Dinostrato e dagli altri studiosi greci della quadratura del cerchio   s  corretta, ma NON   stata ottenuta con riga e compasso!

Inutilmente e per secoli, dapprima i matematici greci e poi via via tutti gli altri, cercarono di quadrare il cerchio con questi strumenti, inutilmente: oggi sappiamo che ci    impossibile (lo ha dimostrato Lindemann, ma solo nel 1882). I Greci devono averlo supposto, anche se in modo implicito: non pu  essere un caso se i tre problemi pi  amati e pi  studiati (i tre "problemi classici della geometria greca", citatissimi da Platone), tra i quali, appunto, quello qui in esame, erano perennemente presi ad esempio¹. Dunque non   *impossibile* il problema della quadratura del cerchio:   impossibile nelle modalit  dette, con quegli strumenti. La nota del Critico  , dunque, quanto meno, fuorviante.

Lo scopo di queste brevi note   di fornire materiali di riflessione ai docenti di matematica affin  possano proporre a studenti sufficientemente maturi tali argomentazioni e mostrare in via definitiva che anche al poeta   necessaria una base culturale matematica, se vuol far s  che

¹ I tre problemi cosiddetti dell'Ellade classica in oggetto sono: la quadratura del cerchio, appunto; la duplicazione del cubo; la trisezione dell'angolo generico.

la sua sia poesia significativa, universale. E che l'idea sempre circolante e fuorviante delle "due culture" è falsa e dannosa, inventata per cercare di giustificare l'ignoranza di chi crede di poter creare "cultura" solo parziale.

Bibliografia

- Andriani B. (1981). *Aspetti della scienza in Dante*. Firenze: Le Monnier
- Alighieri D. (1958). *La Divina Commedia*, a cura di N. Sapegno. Firenze: La Nuova Italia
- Bochenski J.M. (1972). *La logica formale dai Presocratici a Leibniz*. Vol. I. Torino: Einaudi
- Carruccio E. (1964). *Il valore ascetico della matematica nel pensiero di S. Agostino*, in «Studium», dicembre
- Carruccio E. (1971a). *Lezioni di Matematiche elementari da un punto di vista superiore*. Bologna: Pitagora
- Carruccio E. (1971b). *Mondi della logica*. Bologna: Zanichelli
- Cimmino G. (1988). Dante e la Matematica. *Atti della Accademia Pontaniana*, 36, 7-17
- Dupont P. (1985). *Primo incontro con la probabilità. Storia e didattica*. Torino: SEI
- D'Amore B. (1991). *Cenni sulla presenza della matematica nell'opera di Dante*. In: Pasquini E. (ed.) (1991), *Dante e l'enciclopedia delle scienze*, Atti del Convegno omonimo. Bologna: Clueb
- D'Amore B. (1993). *Alcuni cenni sulla presenza della Matematica nella Divina Commedia*. In «Cultura e scuola». 127, 145-161. Ristampato (1993) su: *Alma Mater Studiorum*, VII, 1, 40-68 (in italiano), 69-86 (in inglese). Ristampato in: B. D'Amore, F. Speranza (eds.) (1995). *La matematica e la sua storia*. Milano: Angeli
- D'Amore B. (1995). *Probabilità, logica formale e geometria: contributi all'esegesi di alcuni passi della Commedia*. In: P. Boyde, V. Russo (eds.) (1995), *Dante e la Scienza*, Atti del Convegno omonimo. Ravenna: Longo, 91-108
- D'Amore B. (2020). *La matematica nell'opera di Dante Alighieri*. Prefazioni di U. Bottazzini e di E. Pasquini. Bologna: Pitagora
- D'Amore B. (2021). *La cultura matematica di Dante*. In «Prisma», 4 (33), 72-75
- Loria G. (1914). *Le scienze esatte nell'antica Grecia*. Milano: Hoepli
- Loria G. (1929). *Storia delle Matematiche*. Torino: STEN, vol. I
- Maracchia S. (1979). *Dante e la matematica*. In «Archimede», 4, 195 e segg.

Primi passi con Dante Alighieri

di Veronica Ujcich

1. Introduzione

In questo intervento si cercheranno di individuare possibili obiettivi e limiti della scelta didattica di presentare la *Divina Commedia* a bambini di scuola primaria. Saremo accompagnati nel percorso da alcune proposte editoriali rivolte direttamente a bambini e ragazzi e dalla presentazione di un'esperienza didattica.

Può essere utile accennare brevemente al difficile rapporto tra la scuola e “i classici”, comprendendo con questo termine sia i classici per ragazzi che i classici *tout court*. Per molti anni i testi appartenenti al canone letterario, in forma integrale o in forma di riscritture, riduzioni o adattamenti,¹ oppure pubblicati in edizioni scolastiche (quindi con un apparato di note, commenti, schede, esercizi e verifiche) sono stati gli unici testi di lettura offerti dalla scuola. Una scelta, questa, che mirava alla perpetuazione del canone e che era orientata da gusti e idiosincrasie degli adulti, prescindendo completamente dagli interessi e dalle competenze effettive degli alunni ai quali si continuava a imporre tutto ciò che si riteneva fosse “doveroso” conoscere. Contro la pratica diffusa di presentare solo classici, e spesso in edizioni, riduzioni o riscritture di qualità dubbia, si stanno esprimendo da decenni gli studiosi e le studiose di educazione alla lettura, forti anche di cataloghi, sempre più

¹ Per quanto riguarda una possibile definizione dei termini si veda la chiara distinzione di Baccalario (Baccalario, Sgardoli, 2018, p. 26): «Per chiarire, ritengo *riduzione* un'operazione sul corpo del testo; *adattamento* un'operazione sul linguaggio e/o sul contenuto; *riscrittura* la reinterpretazione da parte di un autore di un testo classico attraverso la sua voce, il suo stile, la sua cultura. Quest'ultimo passaggio presuppone una rielaborazione, una soggettività che nella riduzione o nell'adattamento risulta meno impattante». Sulla differenza tra riscrittura e riduzione si può leggere anche la distinzione di Marconi (2021, pp. VI-VII) ripresa in De Santis (2021c, p. 116): «per me “riscrittura” è una traduzione in cui chi riscrive interpreta almeno in parte l'originale, ne dà una sua lettura. È un saggio critico *en travesti* e la voce di chi riscrive si fa sentire. [...] Al contrario, per me la “riduzione” tende a limitarsi a raccontare la trama dell'opera, mera concatenazione di eventi. E naturalmente ha le radici nell'idea che un'opera letteraria corrisponda alla sua trama, ovvero che si possa raccontare *quella stessa storia* con meno parole».

ampi e adatti alle diverse esigenze, della moderna editoria per bambini e ragazzi che può giovare anche di titoli molto stimolanti provenienti dall'estero e presentati in traduzione al nostro giovane pubblico. D'altro canto alla base di questo cambio di rotta c'è anche un diverso concetto di classico che ne rinnova, sotto un'altra luce, l'importanza: i classici sono i testi che resistono nel tempo, ma non più perché scelti e imposti da altri per trasmettere i valori di una determinata cultura alle generazioni successive bensì, con una visione più soggettiva e personale, in quanto "riconosciuti autonomamente"² perché hanno qualcosa da dire a ciascuno di noi a prescindere dall'epoca alla quale apparteniamo e possono quindi contribuire alla nostra formazione. Non imposti ma scelti significa anche amati anziché detestati, come scrive Calvino (1991, pp. 12 e 15): «Si dicono classici quei libri che costituiscono una ricchezza per chi li ha letti e amati. [...] Non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore [...] e se la scintilla non scocca, niente da fare».³ I classici continuano quindi ad essere importanti per la formazione di ciascuno, ma

a condizione che la loro lettura sia frutto di un'adesione spontanea e di una libera scelta. Perché un classico diventa "afono" quando si è "costretti" a leggerlo per un'imposizione adulta. [...] ogni persona [...] ha il diritto di *scegliere liberamente i propri classici di elezione*, quelli verso i quali sente una profonda attrazione. È quindi dannoso e controproducente imporre - a scuola o a casa - opere classiche che gli adulti considerano imprescindibili per importanza culturale. Letti contro voglia e per imposizione - magari con schede di analisi testuale - producono repulsione e rimozione anziché offrire occasioni di crescita umana e di interesse verso la lettura. (Blezza Pincherle, 2020, pp. 42-43)

I bambini sceglierebbero autonomamente di leggere Dante? Come possiamo avvicinarli ai classici in modo interessante ed efficace senza correre il rischio di provocare precocemente repulsione verso testi che potrebbero, più proficuamente, scoprire più avanti?

È inoltre necessario affrontare un'altra questione preliminare: il rapporto con il testo, qualora, come sottolineato dagli studi sulla ricezione, il lettore acquisisca un ruolo di primo piano nella costruzione del significato, nel rispetto di "norme e regole del gioco testuale" (Ferrieri

² Blezza Picherle (2020, p. 31): «Per Hans-George Gadamer il "classico" è un perfetto esempio di autorità che viene *riconosciuta volontariamente*, che non s'impone con la forza, ma in virtù delle sue qualità e della sua capacità di *dirci qualcosa nonostante la distanza temporale* che ci separa da esso». Il riferimento è a Gadamer (2001).

³ Calvino (1991, p. 15) sottolinea però anche il ruolo determinante della scuola, la citazione infatti continua così: «Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai inseguire riconoscere i 'tuoi' classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola».

1995, p. 53 in Lombello Soffiato 2014, p. 8). La particolare situazione nella quale ci troviamo con i bambini, lettori inesperti, e le evidenze dei possibili punti problematici per la comprensione dei testi (la decodifica e la comprensione del linguaggio, il riferimento all'enciclopedia condivisa e al vissuto personale, la possibilità di comprendere gli impliciti, la possibilità di ricostruire legami intratestuali e tra testi diversi...) rendono ancora più chiara la distanza tra un testo come *La Divina Commedia* e le possibilità di ricostruire significati plausibili da parte di bambini di 9 o 10 anni. Si apre quindi un'altra questione: i bambini possono avere accesso a un testo come *La Divina Commedia*, oppure le conoscenze enciclopediche richieste e la lingua utilizzata sono così lontane dalle loro possibilità da suggerire di rimandare l'incontro con uno dei fondamenti della nostra cultura?

Forse è possibile rispondere ad entrambe le questioni ragionando sulle possibili e necessarie mediazioni, cautele e restrizioni degli obiettivi. Vi sono state esperienze positive nelle quali bambini molto piccoli si sono appassionati a letture dantesche: Camodeca (2016)⁴ racconta l'entusiasmo della nipotina di appena tre anni e l'illustratore Antonio Rubino ricorda di essersi appassionato alla *Divina Commedia* ad appena 4 anni.⁵ In questi casi le mediazioni, che hanno reso possibile e interessata la partecipazione da parte dei piccoli, sono state lo stupore per le illustrazioni di Gustave Doré (Rubino), la sonorità dell'orale (nipote di Camodeca) oltre che, in entrambi i casi, il forte legame affettivo (lettura da parte della nonna nel caso di Camodeca / lettura da parte del padre nel caso di Rubino). Una sicura utile mediazione si rivela spesso, nel caso della *Divina Commedia*, proprio il recupero della sua trasmissione attraverso la forma orale anziché quella scritta, tradizione alla quale si deve la sua fortuna popolare.⁶ Il suono, il ritmo e quindi, in sostanza, l'aspetto poetico della *Commedia* sono una caratteristica determinan-

⁴ «Al contrario: fidiamoci della lingua di Dante, lasciamo parlare direttamente la sua poesia. I bambini piccoli non si spaventano davanti alle parole che non conoscono, ma si incuriosiscono, si divertono; oppure, come nel caso riportato, ne avvertono inconsciamente l'incisività, la forza emotiva, perfino - e qui azzardo - il valore estetico. [...] Allora dico: osiamo, purché esperienze simili a quella esposta avvengano in un clima di spontaneità, senza che ci sia da parte nostra l'intenzione di forgiare dei super bambini o tante bertucce ammaestrate da esibire agli ospiti. E se invece il "pargolo" manifesta subito una reazione di rigetto, non sentiamoci contrariati e delusi. E, soprattutto, non ci venga in mente di insistere!» (Camodeca 2016).

⁵ Boccardo (2021b, p. 188, da Fava 2014, p.114) riporta il ricordo di Rubino: «Senti oggi, senti domani, quei versi mi rimasero impressi nella memoria: imparai a ripeterli pappagallescamente parola per parola. [...] Avevo perfino la furberia di seguire col dito le parole. [...] Gongolavo dalla gioia: lo spettacolo di un bimbo di quattro anni che leggeva correttamente dei versi così difficili [...] otteneva un grande effetto».

⁶ Sulla fortuna orale della *Commedia* anche nelle canzoni contemporanee si veda Della Corte (2021).

te nel presentarla ai bambini. Sarà quindi fondamentale la mediazione dell'adulto esperto e appassionato che eventualmente vorrà leggere (o declamare, nel caso in cui li conosca a memoria) alcuni versi della *Commedia*, avendo l'accortezza di selezionarli tenuto conto sia della significatività (per contenuto) sia della comprensibilità (anche se sommaria, nel loro senso generale).

Anche Montessori (2021)⁷ riferisce alcuni esperimenti nel presentare la *Divina Commedia* a bambini e ragazzi tra i 10 e i 14 anni, attraverso una mediazione minima e con l'obiettivo dell'incontro diretto con la poesia. Si tratta dapprima di occasioni informali che hanno coinvolto bambini e ragazzi che si trovavano a casa sua e, successivamente, di una sperimentazione con un altro gruppo. Il punto di partenza è stata una rapida presentazione dell'episodio del Conte Ugolino, come di un uomo costretto a morire di fame con i suoi figli, è seguita la dettatura continua dei versi del canto XXXIII dell'*Inferno* (senza segnalare gli a capo); i ragazzi hanno poi osservato e scoperto la struttura metrica attraverso l'ascolto del ritmo all'orale. Questa attività è stata da stimolo per l'avvio allo studio della poesia e della metrica. Successivamente i ragazzi, spontaneamente, hanno cominciato a leggere ad alta voce i versi e a volerli imparare a memoria; le parole dei versi sono state poi scritte su dei cartoncini che sono stati ricomposti per ricreare i versi originali. Dopo un lungo periodo di studio autonomo, i ragazzi hanno sentito la necessità di "fare il teatro di Dante". Leggiamo le intenzioni dell'esperimento nelle parole della stessa Montessori (2021, pp. 69-70):

Cominciai a voler presentare Dante ai bambini, e nel farlo ero incerta del successo dell'esperimento; però ero senza dubbio spoglia di quel pregiudizio secondo il quale il bambino sarebbe incapace di comprendere cose molto elevate, e anche ero spoglia dell'altro pregiudizio che considera un sacrilegio avvicinare ciò che c'è di più alto come produzione del genere umano al bambino. Credo, anzi, l'opposto: le cose elevate devono essere date al bambino, il quale ha uno spirito di semplicità e di intuizione che permette alle cose di penetrare in lui, anche quelle che qualche volta possono sembrare all'adulto oscure. Il bambino ha non soltanto questa chiarezza di grande e limpida luce, ma ha un fuoco interno che si accende ad ogni cosa grande che lo tocchi, e per questo volli provare soltanto una cosa: la via per far penetrare la comprensione di Dante nella mente infantile, vale a dire un metodo affinché qualche cosa di molto difficile fosse insegnato e spiegato.

Montessori quindi, anche in questo caso, evidenzia che la mediazione da parte dell'adulto deve essere minima e il contatto con l'opera diretto: «Dante non mescolato con l'insegnante è il Dante grandioso e

⁷ Si tratta di un testo nel quale sono raccolte la conferenza a Barcellona del 13 giugno 1933 al XVIII Corso Internazionale e la conferenza del 17 novembre dello stesso anno, tenutasi a Londra per il XIX Corso Internazionale.

venerabile che si ritiene i fanciulli non possano comprendere» (Montessori, 2021, p. 73).

Maria Federici Agamben (Montessori 2021, pp. 126-127), commenta l'esperimento dicendo che si è trattato di *dare* Dante ai bambini più che di spiegarlo: «Un giorno, dunque, Dante è *dato* ai fanciulli; i fanciulli scrivono sui loro fogli, sotto la dettatura pacata e semplice, i versi. Non ci sono spiegazioni se non per le espressioni fuori dell'uso comune e del linguaggio del nostro tempo. Non ci sono spiegazioni di concetti segreti».

È possibile solo un rapporto diretto con il grande classico oppure le riscritture e le mediazioni possono dare un loro contributo alla diffusione dell'opera? Cantatore (2015, pp. 101-102) si esprime a favore delle altre forme testuali che permettono al classico di continuare a parlarci:

Non può e non deve bastare la fin troppo abusata citazione calviniana secondo cui 'un classico è quel libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire.'⁸ Sarà semmai utile e interessante spingere alle estreme conseguenze questa formula per suffragare l'esigenza, l'opportunità e la legittimità di riscrivere i classici dando loro modo di parlarci sempre di più. [...] In questa prospettiva vorremmo arrivare a considerare la riscrittura [...] come un vero e proprio genere letterario, fondamentale suscitatore di metamorfosi testuali che mantengono in vita un'opera-monumento del passato.⁹

Le riscritture e le riduzioni per bambini di opere classiche hanno una lunga e problematica storia,¹⁰ e il loro utilizzo didattico è molto controverso.¹¹ Occorre qui mettere in evidenza almeno tre punti problematici della pratica delle riduzioni e degli adattamenti per bambini e ragazzi: la distanza dal testo originale¹² (in termini di lontananza dallo stile, dalle intenzioni dell'autore, della selezione di episodi e contenuti); la qualità

⁸ Calvino (1991, p. 13).

⁹ Per una panoramica sulle riscritture dei classici rivolte a ragazzi in Italia si veda il paragrafo "Le riscritture oggi in Italia" (Cantatore, 2019, pp. 256-264).

¹⁰ In Boccardo (2021b) si trova la ricostruzione di alcuni tentativi di avvicinare i ragazzi a Dante nelle diverse epoche, dalla primissima testimonianza sul quaderno di Piero di Lapo Mazzei, datata 1399, fino agli anni '20 del Novecento. Per una rassegna delle ultime riduzioni e riscritture dantesche si vedano Antonelli (2021a) e De Santis (2021a, 2021b).

¹¹ Blezza Picherle (2020, pp. 41-42) esprime molto chiaramente la sua contrarietà per quanto riguarda la riscrittura di classici attraverso le modifiche allo stile, anche quando si tratti di una riscrittura d'autore, come nel caso della riscrittura dei *Promessi sposi* ad opera di Umberto Eco (2010), definita una «riscrittura veramente sconcertante».

¹² Bisogna tenere conto anche del fatto che si tratta di un primo incontro con l'opera, non ha senso quindi proporre riscritture in forma di parodie o che stravolgano il punto di vista, perché potrebbero essere comprese solo potendole confrontare con l'originale. Si veda ad esempio Fornara (2021, p. 95): «le riscritture, infatti, così come le parodie, hanno senso solo se si conosce prima l'originale, altrimenti non se ne capisce il senso e non si coglie il valore del rovesciamento».

del testo di arrivo (sotto tutti i punti di vista: dei contenuti, della lingua, delle illustrazioni, dell'edizione); lo scopo di tali riscritture (quale aspetto dell'opera intendono comunicare?). Bisogna anche aggiungere che, in epoca moderna, il mercato editoriale funziona sempre più sotto la spinta di libri d'occasione, destinati a sparire dalle librerie e dai cataloghi nel giro di pochissimo tempo, tali pubblicazioni rischiano quindi di ridursi a vere e proprie operazioni di marketing.¹³

Come è possibile orientarsi in un panorama così multiforme? Cantatore (2019, p. 263) suggerisce di guardare alla riscrittura come a un altro testo, legittimo, del quale è necessario valutare la qualità:

Occorre che lo sguardo critico dell'esperto di letteratura per l'infanzia si soffermi sulle caratteristiche linguistiche, stilistiche e narrative nelle riscritture non facendosi condizionare dal mito astratto della fedeltà all'archetipo, ma badando alla coerenza e al funzionamento della riscrittura al suo interno e nella sua autonomia, considerando la sede editoriale, il taglio della collana in cui viene inserita, il profilo dei possibili destinatari, il corredo iconografico con il quale condivide il racconto e, soprattutto, la qualità della scrittura.

Sono molti quindi i dubbi che abbiamo sollevato rispetto all'opportunità di presentare Dante alla scuola primaria,¹⁴ eppure resta forse una buona ragione per provarci, con tutte le cautele del caso e decidendo, di volta in volta, se favorire l'incontro con l'originale attraverso una mediazione orale o servirsi di buone riscritture. Non sono molti gli autori che, come Dante, fanno parte della nostra cultura in maniera così pervasiva in tutti i suoi aspetti. Dante, come poeta e come personaggio, è entrato a far parte dell'immaginario, non solo nelle opere d'arte, ma anche come icona in messaggi pubblicitari ed etichette di prodotti;¹⁵ alcuni episodi e alcuni versi sono entrati a far parte del nostro linguaggio quotidiano. I bambini vivono già immersi in un mondo

¹³ Blezza Picherle (2020, p. 40): «Purtroppo l'idea di adattare, ridurre e trascrivere le grandi opere è un trend che non ha subito arresti, anzi l'editoria contemporanea l'ha incrementato, perché questi libri, grazie alla loro fama, garantiscono vendite e guadagni sicuri. [...] L'aspetto che lascia più perplessi è la mancanza di rispetto dei piccoli e giovani lettori, ai quali vengono proposte rielaborazioni veramente scadenti, che non sembrano avere a monte un'idea serie e "scientifica" di letteratura per l'infanzia».

¹⁴ Si veda ad esempio Fornara (2021, pp. 94-96): «Ho visto proporre in classi di scuola primaria versi tratti dalla *Commedia* di Dante (anche in modo accattivante e coinvolgente, per carità) [...] Che cosa può capire una bambina o un bambino di scuola primaria leggendo testi che richiedono un patrimonio di conoscenze (storiche, letterarie, linguistiche, più in generale enciclopediche) che normalmente un individuo inizia a costruirsi molto più avanti e con lenta gradualità, a partire dalla scuola secondaria? [...] Insomma lasciamo stare Dante e i *Promessi Sposi* (almeno in linea di massima, perché qualche eccezione si può sempre ammettere: dipende tutto dal "come" e dal nostro livello di consapevolezza)».

¹⁵ Per la fortuna dell'immagine di Dante anche come immagine pop si vedano Antonelli (2021) e Antonelli, Milone (2021).

che ha origini “dantesche”, delle quali però non hanno consapevolezza. Potrebbe essere interessante quindi andare a ricercare tali tracce ponendosi alcune domande. Chi è quel signore con il berretto rosso sull’etichetta dell’olio e sulla moneta da 2 euro? Perché in città ci sono dei cartelloni pubblicitari della stagione teatrale¹⁶ con una frase che tutti conoscono (“Uscimmo a riveder le stelle”)? Da dove viene il verso di quella canzone estiva di qualche anno fa che diceva “Lasciate ogni speranza voi che entrate”?¹⁷ Il senso principale di presentare Dante e la *Divina Commedia* ai bambini potrebbe quindi essere questo: introdurli alla consapevolezza della cultura nella quale vivono immersi, cominciare a decifrare le radici di discorsi conosciuti e condivisi nella comunità.

2. Possibili percorsi e strumenti

Occorre ribadire che l’incontro con i classici, in particolare con Dante, nell’economia del tempo dedicato all’educazione alla lettura, dovrebbe costituire uno dei momenti di un programma più complesso che comprenda altri autori di qualità e opere contemporanee, di generi diversi, che si rivolgano direttamente ai ragazzi. È importante che per ogni proposta si cerchi con attenzione di individuare gli elementi di contatto con la vita, l’esperienza, i bisogni, le competenze dei nostri alunni, evidenziando il rapporto tra l’opera e la cultura in senso più ampio (fumetti, canzoni, film, pubblicità, arte ecc.). Se si decide di avvalersi della mediazione di alcune riscritture o riduzioni, è importante esplicitare ai bambini il dialogo tra l’opera originale e la riscrittura, facendo di tanto in tanto sentire “la voce” dell’autore che ha ispirato la riscrittura. La scelta del testo che può offrirsi da mediatore rispetto all’opera originale dovrà prima di tutto essere orientata da criteri di qualità, oltre che dell’aspetto grafico (molto rilevante nel caso di libri rivolti a bambini), anche linguistici e stilistici:

è proprio sull’uso delle singole parole, sulla loro qualità /varietà e sul ritmo del periodare che deve concentrarsi la nostra attenzione quando valutiamo queste riscritture, e non sulla fedeltà quantitativa all’originale. Dobbiamo essere persuasi di trovarci di fronte a opere distinte, un archetipo e una riscrittura, esse hanno in comune solamente una storia, ed è anche questa la forza del classico (Cantatore, 2019, p. 260).

¹⁶ Si tratta dei cartelloni del Politeama Rossetti di Trieste per la stagione 2020 / 2021.

¹⁷ Gabbani, *Tra le granite e le granate*. Sul tema di Dante nelle canzoni si veda Coveri (2021).

Inoltre, la scelta dovrà essere adeguata rispetto al livello di competenza di lettura (e di esperienze e di conoscenze) dei propri alunni e in relazione con uno scopo chiaro da parte del docente. Quale aspetto di quell'opera si intende privilegiare: far conoscere l'immaginario? Far conoscere alcune vicende e alcuni personaggi? Riprendere alcuni elementi linguistici? Introdurre a una cultura condivisa? Se il testo-mediatore scelto è di per sé un buon testo è possibile che abbia un ruolo positivo nello stimolare l'approfondimento con l'opera originale o, addirittura, potrebbe accendere il desiderio di dialogare con l'opera attraverso ulteriori riscritture. Come ha detto Gabriella Armando delle Nuove Edizioni Romane:¹⁸ «solo coloro che si saranno innamorati di un adattamento di qualità e che non saranno stati demotivati da esercizi di lettura un giorno, magari in uno zaino, metteranno anche la grande opera» (Camorani, 2013).

È possibile individuare almeno due filoni attraverso i quali ci si può avvicinare a Dante già dalla scuola primaria concentrandosi su diversi aspetti. Si può scegliere di presentare la struttura della *Commedia* ed episodi e personaggi significativi, oppure si potrebbe proporre come punto di partenza un percorso focalizzato sulla lingua.¹⁹

2.1 La *Commedia*, storie e personaggi

Sono molte le riscritture e le riduzioni che hanno lo scopo di presentare a bambini e ragazzi la *Commedia*. Ne prenderemo qui in considerazione solo alcune, scelte per originalità o per alcune caratteristiche del linguaggio.

¹⁸ Alle Nuove Edizioni Romane si devono alcune riscritture di qualità di grandi classici, come nel caso delle opere di Piumini, *Il re dei viaggi Ulisse ed Enea cuore d'eroe*, ora ripubblicate da Giunti. Sull'importanza delle pubblicazioni del catalogo delle Nuove Edizioni Romane si veda Salviati (2021).

¹⁹ Può essere molto interessante anche immaginare un percorso sull'aspetto iconografico e artistico. Al di là di alcuni instant-book che sono usciti nel 2021 sul filone dei mostri e dei diavoli danteschi (tra i quali Guccinelli, Vaioli, Volpi (2021) dal quale può essere interessante la raffigurazione dell'Inferno), uno strumento approfondito e adatto all'età degli alunni è il numero della rivista artistica Dada dedicato a Dante (n. 64), nel quale si trovano percorsi artistici sia attraverso quadri classici, sia percorsi più ludici (il memory a p. 44) o creativi ("Caro mostro ti scrivo" a p.42). Per un percorso iconografico è da segnalare la versione manga della Divina Commedia: Nagai (2019) nella quale viene accostata la grafica tipica dei manga giapponesi alla ripresa citazionistica delle famose incisioni del Dorè. Per quanto riguarda la dimensione di Dante come uomo, come personaggio storico e come poeta possono essere utili strumenti Lange (2015), che presenta una grafica davvero accattivante e un'impaginazione sintetica, nella quale sono rappresentati gli elementi salienti della biografia dell'autore, e Vecchini (2010) su Dante bambino.

Non bisogna lasciarsi ingannare dal formato albo illustrato e dal ritratto dantesco trasfigurato in una specie di topo ritratto in copertina nell'opera di Aristarco e Somà (2021). Non si tratta di una banalizzazione per bambini piccoli e la qualità delle tavole che accompagnano il testo è davvero molto elevata. Molto originale l'operazione tentata da Aristarco²⁰ in un testo nel quale si mescolano le citazioni dai versi della *Commedia* con le riscritture di alcuni episodi, i riferimenti alla biografia del poeta, con contestualizzazioni e spiegazioni, fornendo al contempo, e in poche pagine, sia la presentazione dell'opera che un suo commento. Particolarmente interessante è poi il taglio autobiografico dell'opera: l'autore racconta il suo stupore bambino la prima volta che aveva sentito parlare della *Commedia* e il suo rapporto con la sua successiva emozionata lettura:

Avevo nove anni quando, per la prima volta, [...] qualcuno mi raccontò la trama della *Divina Commedia*, un poema del Trecento composto dal poeta fiorentino Dante Alighieri. Rimasi letteralmente «a bocca aperta». Una buona storia, si sa, innesca sogni, accende emozioni, ci insegna chi siamo, ci aiuta a diventare quel che vorremmo essere. E accende domande, tante domande, specie se ad ascoltare quella storia è un bambino. [...] La prima domanda che mi feci, quel giorno, fu: sono pronto ad ascoltare questa storia? (Aristarco, 2021).

Detti (2017, ma l'opera era già uscita nei primi anni '90) riscrive l'opera invece in prima persona re-interpretando la voce di Dante. A tratti vengono inserite citazioni dei versi originali ma i personaggi, a partire da Dante stesso, vengono completamente re-immaginati. Come spiega nell'introduzione, Detti, sulla base della testimonianza di Poggio Bracciolini, intende riportare alla luce un aspetto di Dante meno severo e più giocoso (2017, pp. 5-6): «ho immaginato Dante non severo come un vecchio e saccente professore, ma come un toscano, buontempone, ironico, pungente». Vediamo, riportando l'episodio dell'incontro con le tre fiere, il tono "giovanilistico" che viene dato al testo:

Altro che sogno! A sinistra c'era il felino dalla pelle maculata, a destra c'era il leone. Mi restava ancora una possibilità di scelta: a chi offrirmi come pranzo.

Ma ho la testa dura e non mi arrendo facilmente. [...]

Stavo per muovermi, mi accingevo perfino a fischiettare con finta aria di stratta una canzonetta, quando, proprio al centro, fra le due fiere, apparve una lupa. Non avevo speranza. La lupa era così magra che le si vedevano le costole e mi guardava in maniera tale da non lasciare dubbi: aveva una fame da lupa! (Detti, 2017, pp. 12-13).

²⁰ Aristarco si è cimentato anche in altre riscritture di classici, tra i quali ricordiamo *Il Decamerone*, *Sogno di una notte di mezza estate*, *L'Orlando Furioso*, *Cyrano de Bergerac*. È da poco uscito un suo saggio sulla necessità di continuare a leggere e far leggere i classici ai ragazzi (Aristarco, 2022).

Anche nel testo di Di Paolo (2015) la riscrittura della *Commedia* si accompagna alla citazione di alcuni versi dall'originale. L'autore sottolinea la difficoltà di comprensione della lingua originale e quindi la sua volontà di riscrivere l'opera in una lingua più accessibile:

In questo libro abbiamo provato a fare della *Commedia* un racconto più semplice, scritto nell'italiano di oggi, ma non dovete pensare che queste pagine siano sostituibili all'originale. Questa è solo una porta d'ingresso, il viaggio vero e proprio va fatto attraverso i versi di Dante, la loro complessità, la loro musica, perché la grande poesia ha una musica speciale e misteriosa, un ritmo che non si può riprodurre (Di Paolo, 2015, pp. 16-17).

Si veda la presentazione della porta dell'Inferno:

Con più fiducia, ora, Dante riprende il suo cammino. Ma bastano pochi passi per ripiombare nella paura. Alza lo sguardo e vede, su una porta, una scritta minacciosa che dice:

Per me si va ne la città dolente, / per me si va ne l'eterno dolore

«Da qui si entra nella città del dolore, la città dei dannati. Chi entra deve lasciare ogni speranza» (Di Paolo, 2015, p. 27).

E il confronto con i versi originali:

Per me si va ne la città dolente,
per me si va ne l'eterno dolore,
per me si va tra la perduta gente.
Giustizia mosse il mio alto fattore;
fecemi la divina podestate,
la somma sapienza e 'l primo amore.
Dinanzi a me non fuor cose create
se non eterne, e io eterno duro.
Lasciate ogne speranza, voi ch'intrate.
(*Inf.* III, 1-9)

Dal confronto si vede che l'autore ha preferito lasciare la formula originale solo per i primi due versi, scegliendo di modificare il nono. La traduzione del nono verso, nella quale viene tolto l'appello alla seconda persona plurale e sostituito da un *chi* indefinito, ne diluisce di molto la forza, e non permette di risalire all'originale, pur così diffuso anche nella contemporaneità anche se con piccole variazioni: "lasciate ogni speranza voi che entrate".

Un altro esperimento interessante, a un grado massimo di riduzione come esplicitato già dal sottotitolo *Divina Commedia di Dante Alighieri per bambini. Versi riassuntivi*, è Seriacopi, Levente Tani (2021), nel quale grandi illustrazioni a tutta pagina sono accompagnate da pochi versi in endecasillabi sciolti, con versione anche in inglese. Come si legge nell'introduzione:

Il desiderio era quello di condensare il resoconto del viaggio infernale, purgatoriale e paradisiaco [...] attraverso immagini accompagnate da versi «ri-assuntivi» dell'essenza del poema dantesco e delle principali «tappe» che lo costituiscono.

Il libro comincia con un appello diretto al lettore bambino per favorire l'immedesimazione:

Pensa, bambino, se ti ritrovassi
Solo e smarrito per una selva oscura
E se un amico ti venisse incontro
Per riportarti sulla via di casa
E per salvarti da tre brutte bestie
Che vogliono impedirti la salita
Della montagna dove nasce il sole

Da ultimo vorrei ricordare un libro meno recente: Vecchini, Vincenti (2009),²¹ si tratta di una riduzione in prosa con la citazione di alcuni versi originali, impreziosita da illustrazioni ad acquerello. Vediamo, anche in questo caso, una citazione dal testo, si tratta della presentazione di Caronte:

Ed ecco, sulla sua imbarcazione, venne verso la riva dove ci trovavamo, un vecchio bianco nella barba e nei capelli.

Era Caronte, il nocchiero delle anime, un demone che aveva il compito di traghettare i dannati da una riva all'altra del fiume.

E questi gridò: «Guai a voi anime malvagie! Scordatevi di poter rivedere il cielo! Io vengo per portarvi all'altra sponda dove finirete nelle tenebre eterne, tra le fiamme e il ghiaccio! [...]» (Vecchini, Vincenti 2009, pp. 14-15).

Versi originali

Ed ecco verso di noi venir per nave
Un vecchio, bianco per antico pelo,
Gridando: «Guai a voi, anime prave!
Non isperate mai veder lo cielo:
l' vegno per menarvi a l'altra riva
Ne le tenebre etterne, in caldo e 'n gelo.
E tu che se' costì, anima viva,
Partiti da cotesti che son morti».
(*Inf.* III, 82-89)

Si può notare, rispetto alle citazioni precedenti, come lo stile e il linguaggio non tentino la strada del giovanilistico, proponendo una trasposizione più fedele, a tratti più vicina a una parafrasi che a una riscrittura.

²¹ Ora disponibile anche in versione digitale con attività e alcuni capitoli letti ad alta voce (cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=vel2YcN1BBc>).

tura. Viene conservato l'attacco con funzione presentativa, la sintassi risulta piuttosto articolata (si veda la presenza dei numerosi incisi) e il lessico ricercato (*imbarcazione, nocchiero, malvagie*). Oltre alla fedeltà all'originale risulta qui apprezzabile lo stile classico, ma adatto ai bambini, della lingua esperta di Silvia Vecchini, poetessa e narratrice di ottimo livello.²²

2.2 Le tracce dantesche nella lingua contemporanea

Il tema della lingua dantesca, in rapporto al pubblico di bambini ai quali sono dedicati questi percorsi, rappresenta sia un limite che una possibilità: alcuni passi della *Commedia* sono davvero troppo difficili da comprendere appieno ma, nel contempo, alcune espressioni sono diventate elementi importanti nel nostro linguaggio, non solo nella tradizione scritta ma anche nell'oralità, a volte con piccole varianti. Come sottolinea Boccardo (2021a):

Sono proprio le dinamiche della tradizione orale, con i suoi inciampi e le sue approssimazioni, a spiegare la larga diffusione di varianti per questi versi divenuti proverbiali. Ad esempio "non *ti curar* di loro, ma guarda e passa", molto presente in luogo dell'originario «Non *ragioniam* di lor, ma guarda e passa», riferito agli ignavi (*Inf.*, III 51). O "far tremare le vene *ai polsi*" invece dell'originario «le vene e *i polsi*» (*Inf.*, I 90), le cui attestazioni davvero non si contano, anche sui giornali e ora sui *social*. Così il verso è ripreso ad esempio in un testo del rapper Ghemon: «Ci siamo fatti tremare le vene ai polsi bevendo verità / a grandi sorsi» (*Crimine*, 2014).

Un volume che potrebbe accompagnare chi volesse intraprendere, nella scuola primaria o secondaria di primo grado, la strada della ricerca dell'origine dantesca di alcune espressioni tutt'ora utilizzate è quello di De Luca (2021), nel quale si ripercorrono numerosi canti dell'*Inferno*²³ a partire dalle espressioni che sono entrate nel linguaggio comune: «La lingua di Dante diventa così essa stessa narrazione: nella sua brevità è racchiusa l'aura, la leggenda, il sogno trasecolato del viaggio poetico più famoso dell'umanità» (De Luca, 2021, p. 11). Alcuni esempi

²² Vecchini (2010) ha scritto anche una biografia romanzata di Dante dodicenne, già innamorato di Beatrice, e dei suoi amici Lapo Gianni e Guido Cavalcanti, oltre che della futura moglie Gemma Donati. Per dare un assaggio dello stile e della lingua del volume riportiamo il passo sull'incontro con Beatrice: «Proprio quando stavo per rinunciare, d'un tratto la vidi. Era lei, Beatrice. Beatrice Portinari aveva la mia stessa età e abitava nel mio stesso rione. Quel giorno era bella come il sole. Rideva, scherzava e agitava il tamburello a passo di danza. Aveva un lungo abito di lana rossa abbottonato sul davanti e sopra portava una veste chiara senza maniche» (Vecchini, 2010, p.13).

²³ Per il *Purgatorio* e il *Paradiso* vengono selezionate due espressioni: «Ché perder tempo a chi più sa più spiace» e «L'amor che move il sole e l'altre stelle».

delle espressioni riprese dall'autrice, che è anche docente di italiano nella scuola secondaria, sono: «lasciate ogni speranza, voi ch'intrate», «senza 'nfamia e senza lodo», «non ragioniam di lor, ma guarda e passa», «vuolsi così colà dove si puote / ciò che si vuole, e di più non dimandare» (Canto III); «degno di nota» (Canto X); «e quindi uscimmo a riveder le stelle» (Canto XXXIV).

Vediamo ad esempio il capitolo dedicato all'espressione «E quindi uscimmo a riveder le stelle», citata anche in apertura di questo testo (*Par.* XXXIV, 139) proprio per la sua attualità. Dopo una descrizione di Lucifero e dei peccatori da lui divorati (Giuda, Cassio e Bruto), si passa al racconto della scalata del suo corpo da parte di Dante e Virgilio:

Giunti alle anche [di Lucifero], in corrispondenza del centro del mondo, Virgilio si capovolge, cambiando prospettiva, e inizia una lunga salita lungo le gambe del demonio.

Le anche di Lucifero sono una sorta di passaggio segreto che - come l'ingresso a Diagon Alley in *Harry Potter* - è in grado di farci tornare dritti sulla terra.

I due si ritrovano davanti a una parete di roccia: una volta entrati, camminano lungo una galleria scavata dal corso del fiume, dal quale, attraverso un'apertura tonda, rivedono, con sincera emozione, le stelle.

E quindi uscimmo a riveder le stelle.

Dante e Virgilio ritrovano il cielo e le sue bellissime stelle, ancora oggi simbolo di tutti i desideri umani.

L'espressione viene ancora utilizzata, in forma identica all'originale, quando facciamo riferimento a un momento di gioia, sopraggiunto dopo un periodo difficile; quando abbiamo superato il nostro piccolo "inferno" (De Luca, 2021, p. 149).

Dalla citazione sopra riportata si può notare come l'autrice cerchi di rendere accessibile a bambini e ragazzi le descrizioni salienti della *Commedia*, cercando anche paragoni con immagini a loro più vicine, come nel caso del topos del "passaggio segreto" presente non solo in *Harry Potter* ma anche in molti altri testi noti ai ragazzi (si vedano, ad esempio, l'armadio-passaggio per il mondo di Narnia, oppure il buco nell'albero per il passaggio nel Paese delle meraviglie). La spiegazione dell'espressione presa in considerazione viene quindi inserita nel suo contesto narrativo originale e successivamente attualizzata. In classe con i bambini si potrebbe anche procedere a ritroso, chiedendo ad esempio quali espressioni hanno già sentito e in qualche modo suonano familiari, per andare a cercare poi nel libro di De Luca la loro storia e per risalire, infine, alla lettura dei versi originali dai quali è stata tratta la citazione.

3. Un'esperienza con i bambini: fuori c'è Dante

Presso l'Istituto Comprensivo "Ai Campi Elisi" di Trieste, attraverso il progetto di lettura, abbiamo aderito alle manifestazioni previste il 29 ottobre del 2015 per i 750 anni dalla nascita di Dante, organizzando una manifestazione nella piazza centrale: piazza Unità d'Italia.²⁴ La preparazione della manifestazione è stata lunga e laboriosa e ha coinvolto diverse classi dell'Istituto, l'orchestra della sezione musicale e diverse istituzioni: il Comune di Trieste e il Servizio biblioteche istruzione e politiche giovanili, la Biblioteca civica Attilio Hortis, il progetto regionale LeggiAMO 0-18; per la documentazione dell'evento è stata coinvolta una classe di scuola secondaria ad indirizzo audiovisivo.²⁵ Il lavoro a scuola è stato organizzato nei mesi precedenti, prevedendo per le classi della secondaria di primo grado la presentazione di episodi scelti dalla versione originale della *Commedia*, per le classi della primaria, invece, un lavoro sulla riscrittura in versi ottonari *La divina avventura* per mano della filologa Francesca Gambino e di Enrico Cerni (Cerni, Gambino, 2014). Non entro qui nel dettaglio delle fasi del lavoro didattico che è stato portato avanti con i bambini,²⁶ anche perché ritengo che esperienze di questo genere vadano progettate su misura nei diversi contesti e in relazione ai diversi territori, mi interessa sottolinearne solo alcuni aspetti a riprova di quanto emerso in questo testo. Nel momento in cui abbiamo iniziato ad avvicinarci per la prima volta al personaggio storico di Dante, affrontando per sommi capi gli elementi salienti della biografia e con una rapida presentazione della *Commedia* (il tema del viaggio nell'oltretomba e la presenza delle guide; i tre ambienti Inferno, Purgatorio e Paradiso; il ripetersi

²⁴ La manifestazione, dal titolo "Dante a mezzogiorno" era stata indetta dal Centro per il libro e la lettura, dal Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, Ministero dell'istruzione università e ricerca, Adi Compita competenze dell'italiano.

²⁵ Devo qui sottolineare che si è trattato di un lavoro reso possibile solo grazie alla generosità e alla collaborazione oltre che di colleghe e colleghi dell'I.C. Campi Elisi, con il consenso del Dirigente Gianfranco Angeli, delle bibliotecarie del Comune di Trieste Cristina Fenu e Mavis Toffoletto, alle quali vanno i più sinceri ringraziamenti. Desidero ringraziare anche Raimondo Pasin, il docente che ha guidato i ragazzi e le ragazze dell'Isis nautico Tommaso di Savoia - Galvani alla realizzazione dei video di documentazione e ha preparato il volantino dell'iniziativa, e la maestra Maura Scaramella, la musicista che ha collaborato con la classe per ritmare il rap che poi abbiamo cantato in piazza. Un estratto del video realizzato si può vedere sulla pagina Facebook della biblioteca civica Hortis all'indirizzo <https://www.facebook.com/watch/?v=524080815209175>.

²⁶ Personalmente ho lavorato con la classe IV C e con il gruppo di lettura dell'Istituto (9-13 anni). È possibile leggere alcune fasi della preparazione nei post del blog del gruppo di lettura Giovani Lettori all'indirizzo <https://giovanilettoriblog.wordpress.com/2015/11/02/fuori-ce-dante-come-e-andata-benissimo/>.

degli incontri con le anime che raccontano le proprie storie; l'incontro con alcuni versi dell'originale letti ad alta voce dall'insegnante, per assaporarne il suono e il ritmo), già dopo poche lezioni l'entusiasmo della classe era palpabile. La fonte maggiore della soddisfazione per i bambini è stata quella di aver potuto raccontare a casa che cosa stavamo facendo, ai genitori, a fratelli e sorelle, ai nonni e ricevere la loro rassicurante risposta: certo, Dante lo conosciamo anche noi! Tutta l'esperienza si è trasformata quindi in una sorta di "rito di passaggio" nel quale, forse per la prima volta, i bambini hanno avuto la percezione di essere ammessi al mondo culturale degli adulti, di poter in qualche modo appartenere a quel mondo, di poter discutere su storie, personaggi e linguaggi condivisi. Il percorso è continuato attraverso la lettura integrale in classe da Cerni, Gambino (2014), testo nel quale sono presenti, diversamente dalla consueta predilezione per il solo *Inferno*, anche il *Purgatorio* e il *Paradiso*, e vengono selezionati sapientemente gli episodi e i personaggi più noti al pubblico (Caronte, Minosse, Paolo e Francesca, Cerbero ecc.). I bambini, a gruppi, hanno poi scelto alcune strofe in particolare da recitare in piazza. Nel frattempo abbiamo svolto un'attività di scrittura collettiva attraverso la quale è stato inventato un rap dantesco, poi ritmato grazie alla collaborazione di una musicista professionista. I primi versi e il ritornello di quel rap, le cui parole sono state scelte dai bambini, rendono la sincerità di tutto il loro entusiasmo:

Rit:
Noi vi presentiamo Dante
Che di cose ne sa tante
Di cognome fa Alighieri
Di cantarlo siamo fieri!
Ciao Dante siamo noi
I tuoi fan i tuoi eroi
Tutti noi ti festeggiamo
Ed in coro ti cantiamo

Nel corso della manifestazione in piazza, sono stati letti ad alta voce 12 brani tratti dalla *Divina Avventura* e dalla *Divina Commedia*, nelle letture si sono dati il cambio i bambini e i ragazzi delle scuole secondarie, bibliotecari, attori o semplici cittadini che avevano deciso di aderire all'iniziativa. Le letture sono state intervallate da alcuni momenti musicali a cura dell'orchestra della sezione musicale della scuola secondaria L. Stock. L'evento in sé, attraverso la compresenza di persone di età diverse (oltre ai bambini e agli adolescenti di diverse età e ai loro parenti, sono stati accompagnati in piazza anche alcuni anziani da una casa di riposo) e con ruoli e professioni diverse (il sindaco, i docenti, i bibliotecari, gli attori, i comuni cittadini), ha ribadito il forte senso di appartenenza alla stessa comunità culturale.

Possiamo quindi confermare, in base a questa esperienza, le parole di De Santis (2021b, p. III):

L'unico buon motivo per cui un bambino o un ragazzino dovrebbe avvicinarsi prima del tempo a un classico linguisticamente e ideologicamente così lontano, anticipando le tappe dell'incontro scolastico con il testo originale, è forse questo: il desiderio di capire perché gli adulti lo amino e lo venerino tanto, al punto da farne un'icona pop. Perché, insomma, Dante sia diventato parte del patrimonio condiviso, tanto riconoscibile e riproducibile nelle sue sembianze, memorabile in certi suoi versi impressi nella memoria collettiva, ineludibile nelle tappe della conoscenza.

In conclusione vorrei riprendere il titolo di questo articolo. Se si desidera affrontare i "primi passi" con Dante, è necessario accompagnare i bambini per mano e predisporre percorsi affrontabili a partire da territori noti e non troppo impervi, avere chiari limiti, possibilità e curiosità dei bambini. Solo per mezzo di una mediazione accurata in ogni dettaglio, attraverso la scelta consapevole di strumenti, temi e linguaggi adeguati, potremo evitare il rischio di provocare repulsione o sottovalutazione e accompagnare, invece, i bambini a riconoscere le radici della cultura nella quale sono immersi.

Bibliografia

- Antonelli G. (2021a). *Popolare o pop, Dante ci risponde per le rime* <https://www.pressreader.com/italy/corriere-della-sera-la-lettura/20210103/281706912304682>
- Antonelli G., Milone F. (2021). *Dante pop*, in G. Frosini, G. Polimeni (a cura di) 2021
- Aristarco D. (2022). *Perché ci ostiniamo a leggere (e far leggere) i classici*. San Dorligo della Valle (Ts): Einaudi Ragazzi
- Aristarco D., Somà M. (2021). *La Divina commedia. Il primo passo nella selva oscura*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi
- Baccalario P., Sgardoli G. (2018). *Intervista. La responsabilità di ri-raccontare storie immortali*, in «LIBeR», 119, pp. 26-28
- Blezza Picherle S. (2020). *I "classici" per ragazzi, opportunità e problematicità*, in Comune di Trieste, *Da Giannetto a Mastro Remo. I libri per ragazzi della Civica di Trieste*, Trieste
- Boccardo G.B. (2021a). *Dante a Memoria* https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Dantesi/02_Boccardo.html
- Boccardo G.B. (2021b). *Dante per ragazzi* in G. Frosini, G. Polimeni (a cura di) 2021
- Calvino I. (1991). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori
- Camodeca C. (2016). *La Divina Commedia a tre anni?* <https://laricerca.loescher.it/la-divina-commedia-a-tre-anni/>

- Camorani M. (2013). *Intervista a Gabriella Armando, fondatrice di Nuove Edizioni Romane*, <https://www.raccontareancora.org/wp-content/uploads/2015/05/IntervistaGabriellaArmando.pdf>
- Cantatore L. (2015). *La riscrittura nella letteratura per l'infanzia. Note critiche su un genere letterario non secondario*, in «Rivista di storia dell'educazione», 2, pp. 99-111
- Cantatore L. (2019). *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di). *Letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci, pp. 247-265
- Cerni E., Gambino F. (2014). *La divina avventura. Il fantastico viaggio di Dante*. Belvedere Marittimo (CS): Coccolebooks
- Coveri L. (2021). *Dante nelle canzoni*, in G. Frosini, G. Polimeni (a cura di) 2021
- Da Corte F. (2021). *Canzoni dall'Inferno*, La Lingua Italiana Treccani, 24 marzo 2021 https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Dantesi/03_Della_Corte.html
- Dada, *Bullettin DADANTE*, anno XVI n.63 luglio-settembre 2021. Bologna: Ar-tebambini
- De Luca M. (2021). *Galeotto fu il libro. Dante nelle parole di tutti i giorni*. Milano: Mondadori
- De Santis C. (2021a). *In bella prosa o in versi diversi: la Commedia per i piccoli*, La Lingua Italiana, Treccani, 25 marzo 2021, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Dantesi/04_De_Santis.html
- De Santis C. (2021b). *Dante mignolo: Un'ampia scelta e qualche imbarazzo*, in «Il Mignolo, l'Indice per bambini e ragazzi», ottobre 2021, n.8, p. III
- De Santis C. (2021c). *Dal testo al testo: riscritture d'autore di classici della letteratura italiana per bambini e ragazzi*, in C. Giovanardi, E. De Roberto, A. Testa (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*. Firenze: Cesati
- Detti E. (2017). *La Commedia di Dante*. Firenze: Giunti
- Di Paolo P. (2015). *La Divina Commedia*. Roma: La Nuova Frontiera Junior
- Eco U. (2010). *La storia dei Promessi Sposi raccontata da Umberto Eco*, III. Lorenzetti M., Torino: Gedi
- Fava S. (2014). *Dante per i bambini: percorsi tra riduzioni e riscritture nella prima metà del Novecento*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», 9, 3, pp. 113-121
- Ferrieri L. (1995). *In teoria la lettura*, in L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*. Milano: Unicopli
- Fornara S. (2021). *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*. San Dorligo della Valle (Ts): Einaudi Ragazzi
- Frosini G., Polimeni G. (2021), (a cura di). *Dante l'Italiano*, Firenze: Accademia della Crusca
- Gadamer H.G. (2001). *Verità e metodo*, a cura di Gianni Vattimo. Milano: Bompiani
- Guccinelli G., Vaioli L., Volpi M. (2021). *I mostri di Dante*. Firenze: Salani
- Lange H., Lange K. (2015). *Dante per chi ha fretta*. Firenze: Salani
- Lombello Soffiato D. (2014). *Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità pedagogica*, in M. Campagnaro (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Roma: Donzelli Editore
- Marconi S. (2021). *Conigli e cuneesi al rum*, in «Il Mignolo», 10, pp. VI-VII

- Montessori M. (2021). *Dante con i bambini*, a cura di Paola Trabalzini. Brescia: Scholé ed. Morcelliana
- Nagai Go (2019). *La Divina Commedia*. Milano: Edizioni BD
- Salviati C.I. (2021). *Nuove Edizioni Romane. Libri che continuano a fare storia*. Firenze: Giunti
- Seriacopi M., Levente Tani M. (2021). *La Divina Commedia di Dante Alighieri*. Firenze: Mandragora
- Vecchini S., Vincenti A. (2009). *La Divina Commedia. Lo straordinario viaggio di Dante raccontato ai bambini*. Saronno (VA): Monti
- Vecchini S. (2010). *Dante e il circolo segreto dei poeti*. Roma: Lapis

In viaggio con Dante nella scuola primaria

di Anna Soldavini

1. Introduzione

Perché insegnare i classici alla scuola primaria? È possibile leggere con gli alunni alcuni versi della *Divina Commedia*? L'età dei bambini lo permette?

Il percorso di formazione proposto ai docenti è il racconto di un'esperienza improntata sulla didattica dei valori, svolta in una classe quarta elementare attraverso la lettura di alcune terzine dantesche, utilizzando la metodologia EAS.

Attraverso quattro incontri di due ore i docenti hanno potuto conoscere un percorso scolastico che ha avuto lo scopo, esplicito e programmato, di far riflettere i bambini su tematiche scelte, approfondendo valori umani e morali. Attraverso l'analisi di alcuni versi gli alunni hanno conosciuto personaggi avventurosi, eroi del passato, hanno colto gli aspetti più significativi e salienti della loro vita, hanno scoperto vizi e virtù, hanno riflettuto su emozioni e sentimenti provando a riconoscerli, dando loro un nome.

L'esperienza fatta è stata raccontata nel volume *In viaggio con Dante nella scuola primaria*,¹ scritto a quattro mani insieme all'insegnante Francesca Gagliardi che è stata protagonista attiva come studentessa tirocinante di Scienze della formazione primaria.

Abbiamo creduto che l'approccio utilizzato, oltre all'efficacia valoriale, potesse migliorare l'apprendimento: proporre tematiche vicine alla *real life* permette infatti di sviluppare senso di autonomia, responsabilizzazione e autodeterminazione, consapevolezza di poter guidare il proprio imparare e la propria vita. Le scelte che i bambini sono chiamati a fare tutti i giorni occupano un posto privilegiato nei loro pensieri e spesso condizionano i loro apprendimenti scolastici: riportare queste

¹ Soldavini, Gagliardi, 2017.

tematiche nella vita scolastica pare essere l'unico modo per renderli consapevoli di come la scuola sia, anzitutto, scuola di vita. Il vivere la classe come comunità deve aiutare i bambini a distogliere lo sguardo dalla scuola dei giudizi, dei compiti in classe, dello studio fine a sé stesso, del suono della campanella che divide il dentro dal fuori. Oltre ai bisogni che siamo soliti in qualità di docenti citare e osservare, come quello di autodeterminazione, di stima e di autostima, ve ne è uno spesso poco considerato o anche dimenticato, ma che risulta fondante: il bisogno di unificazione tra scuola e casa, tra ciò che si è in famiglia e ciò che si è in classe, unificazione di ciò che il bambino prova nei diversi ambienti, i propri interessi, le emozioni che esprime nei luoghi in cui fa esperienza. Le qualità richieste dal mondo sono diverse da quelle apprezzate in classe. Tuttavia, i bambini e i loro interessi rimangono gli stessi e spesso soffrono l'impossibilità di poter condividere a scuola ciò che ha valore per loro, di poter "unificare" la propria persona. Per questo la "didattica dei valori" è una strada che, seppur poco battuta, può aumentare significativamente autostima, Self-Efficacy, autodeterminazione, internal-Locus of Control, convinzioni e attribuzioni su di sé e sulla propria intelligenza perché induce i bambini a entrare in relazione con l'apprendimento come soggetti unici, non solo come gruppo classe che affronta un argomento: la personalizzazione viene svolta naturalmente da loro in prima persona. Ciascuno potrà mettere in campo le proprie caratteristiche, potrà essere e condividere, in uno spazio protetto e senza giudizi, ciò che è davvero; dare spazio alle proprie emozioni e convinzioni per cercare di diventare, dentro e fuori la scuola, persone di valore.

La *Divina Commedia* è stato il testo-pretesto dal quale è partito questo particolare percorso di "didattica dei valori". La motivazione che ha spinto nella scelta dell'opera forse più complessa della letteratura italiana è data, da una parte, dalla profondità e varietà di temi con i quali il lettore viene a contatto; dall'altra, dalla raffinatezza del testo che ci mette di fronte a una bellezza letteraria senza precedenti. Osservare il bello che va in profondità, la cura espressiva che porta con sé significati profondi, la ricerca di forma per esprimere la sostanza sono insegnamenti che vale la pena di trasmettere a persone che, crescendo, stanno anzitutto cercando la forma migliore per raccontare sé stessi.

2. La scelta del metodo

Durante il primo incontro di natura teorica, fatte le premesse argomentate qui sopra, i docenti sono stati introdotti al significato di lavorare in classe sulla Philosophy for children con la metodologia EAS.

La Philosophy for children è un progetto educativo iniziato negli anni '70 grazie a Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana e fon-

datore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children. È centrato sulla pratica del fare filosofia all'interno di una comunità di ricerca. Si sviluppa in un particolare setting di cui è responsabile un facilitatore adeguatamente formato. Aspetti fondamentali sono il cerchio in cui ciascuno può esprimere liberamente e senza vincoli il suo pensiero, il silenzio attraverso cui ci si pone in condizione di attenzione e di ascolto e il diritto di sbagliare.

Si passa dal primato delle prestazioni corrette a quello dell'espressione personale, attraverso l'ausilio da un lato di materiali didattici dialogici e dall'altro di un manuale per l'insegnante, il quale si pone come docente facilitatore che guida il dialogo aperto, quindi euristico e non rigoroso, dei bambini. Il programma persegue l'obiettivo di migliorare le abilità specifiche di comprensione, di analisi, di soluzione di problemi e di valutazione critica delle situazioni. Favorisce inoltre lo sviluppo della dinamica di gruppo e orienta in senso positivo lo sviluppo socio-affettivo. Modello metodologico di riferimento è la Comunità di Ricerca: si trasforma la classe in un gruppo di insegnamento-apprendimento in cui è possibile costruire un percorso di ricerca comune attraverso il confronto dialogico e l'articolazione di procedure euristico-riflessive.

Il docente pone domande aperte che hanno come obiettivo quello di rendere il proprio alunno un pensatore indipendente, capace di analizzare la situazione e di personalizzare il proprio apprendimento. A sua volta il docente stesso viene cambiato dai commenti e approfondimenti fatti dal bambino: maestro e alunno imparano insieme.

Alcuni suggerimenti sono importanti affinché si possa favorire la libertà di risposta, la capacità di scelta e l'autonomia di pensiero: formulare domande essenziali (come lo sai? Da cosa lo hai capito?), trasformare le certezze dei bambini in domande (come mai pensi sia così?), esercitare la capacità di scelta permettendo agli alunni di decidere se condividere tutto ciò che hanno pensato o meno. Questo darà più importanza al loro lavoro e farà aumentare la propria motivazione intrinseca. Inoltre, offrendo la possibilità di scegliere, si evita di contrapporre il nostro punto di vista al loro, li si abitua a riflettere e si dà loro autonomia. Importante è che ciascun bambino si dia un obiettivo, un comportamento che vuole migliorare, un modo per poter realizzare concretamente un aspetto della tematica in questione. L'insegnante mediatore ha qui il compito di aiutarlo a individuare le tappe intermedie del suo percorso verso la meta.

La metodologia EAS si coniuga perfettamente con la didattica dei valori. EAS, ovvero Episodi di Apprendimento Situato, rappresenta una metodologia che ha alcune caratteristiche fondamentali:

- *Episodi*: l'EAS costituisce l'unità minima di unità didattica, un micro contenuto che si sviluppa e si esaurisce all'interno di due ore e che ha come valore aggiunto la possibilità che dà a insegnanti e alunni di vedere il proprio lavoro iniziato e concluso nella stessa lezione.

L'argomento che i bambini avranno già accennato a casa durante il lavoro anticipatorio verrà ripreso, elaborato, compreso appieno e ristrutturato tutto nel tempo di una mezza mattinata. Si vede bene come la logica del micro-learning sia fondamentale non solo in termini di tempo ma, soprattutto, di contenuti: si decide di affrontare l'argomento da un punto di vista privilegiato, scegliendone temi e approfondimenti selezionati.

Nel caso specifico dell'esperienza svolta in classe, gli alunni a casa venivano invitati a rispondere a una domanda specifica che introduceva l'argomento affrontato poi in classe. Alcuni esempi: "è importante fidarsi?", "Di chi mi fido?" per introdurre la figura di Ulisse; "Che cos'è per me la libertà? Quando non mi sento libero?" per Catone nel Canto I del *Purgatorio*; "Che cosa desidero davvero? Che cosa faccio per realizzarlo?" per Piccarda Donati nel Canto III del *Paradiso*.

- *Apprendimento*: l'apprendimento che l'EAS favorisce è di tipo significativo: sviluppa la capacità di *problem solving* in fase anticipatoria, di competenza ed esperienziale in fase operatoria, di pensiero critico e di metariflessione in fase ristrutturativa, trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. Si permette l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti differenti, arrivando così alla significatività dello studio e alla sua applicazione pratica. Inoltre, l'argomento dell'unità didattica viene trattato dall'alunno in più fasi che favoriscono la ripetizione, componente fondamentale che caratterizza e facilita l'apprendimento. Nel caso specifico l'attività svolta in classe durante la fase operatoria può essere quella di lavorare in piccoli gruppi per conoscere in modo più approfondito la vita dei personaggi che Dante incontra nel suo cammino, oltre alla lettura di alcune terzine dantesche, prima semplicemente confrontando il testo originale e trovando la concordanza tra le parole usate dal poeta e la parafrasi, poi, quando è stata raggiunta una maggiore dimestichezza, provando a comprendere il significato dei versi solo con l'aiuto delle note.
- *Situato*: l'apprendimento situato si caratterizza per l'esperienza diretta e soggettiva, la scoperta che dà personalizzazione a ciò che si sta studiando.

L'ultimo aspetto importante su cui i docenti sono stati chiamati a riflettere nella presentazione del metodo ha riguardato l'importanza di utilizzare in tutte le attività proposte il Cooperative Learning come mezzo per sviluppare le abilità sociali. I vantaggi di combinare i due metodi sono evidenti: entrambe le metodologie adottano la strategia del *problem solving* e la didattica laboratoriale; richiedono all'alunno di misurarsi, di mettere alla prova le proprie capacità attraverso la produzione di un artefatto; stimolano la motivazione ad apprendere; permettono

di organizzare attività tenendo conto dei diversi livelli di apprendimento dando a ciascuno la possibilità di misurarsi con il compito in base alle effettive capacità, garantendo così un' didattica inclusiva; nel caso di alunni piccoli il Cooperative Learning interviene sull'EAS facendo superare il gap legato alla loro scarsa autonomia operativa; entrambi prevedono un momento di metariflessione, un'autovalutazione e una valutazione del lavoro svolto.²

3. L'aspetto laboratoriale

I tre successivi incontri della formazione sono stati suddivisi in due parti: un primo momento con un affondo sul metodo, concentrando l'attenzione su ciascuna fase, attraverso esempi riguardanti attività svolte con gli alunni e un secondo con una parte laboratoriale in cui i docenti, organizzati in gruppi, hanno provato loro stessi a progettare un EAS su un argomento di loro interesse da poter sperimentare con gli alunni nelle classi.

Esperienziali sono tutte le tre fasi del metodo: nel momento anticipatorio si sfida l'alunno a reperire informazioni e a comprenderle, in fase operatoria si tenta di risolvere un problema con i mezzi a propria disposizione, in fase ristrutturativa si dà ordine e senso alla conoscenza acquisita grazie all'esperienza. L'apprendimento è dinamico in quanto ciascun alunno apporta le proprie peculiarità, unendole e confrontandole con quelle dei pari e del docente: lo stesso EAS, svolto in classi diverse, porterà a risultati e conoscenze lievemente differenti: il lavoro risentirà delle caratteristiche di quei partecipanti che, in particolare, vivono quel gruppo classe in un dato momento e sarà dunque insostituibile.

Nel secondo incontro ci si è concentrati in particolare sulla fase preparatoria la cui logica didattica è quella del *problem solving*. Importante è sottolineare che in ciascuna fase gli attori assumono ruoli diversi: il docente nella preparatoria assegna i compiti, espone il framework concettuale, fornisce uno stimolo, dà la consegna; lo studente svolge i compiti, ascolta, legge e comprende.

In questa fase si iniziano a costruire due aspetti specifici della competenza: le risorse cognitive (il sapere), la capacità euristica (saper individuare il problema, metterlo a fuoco, analizzarlo); l'alunno comprende, smonta, prova, deve essere sfidato, provocato per vivere un'esperienza di comprensione, analisi e ricerca. Viene messo a contatto con il sapere già dato, che per lui rappresenta comunque una novità, un qualcosa di cui si deve impossessare per accrescere il sapere. Il docente media e facilita attraverso la predisposizione di *job aids* (risorse di supporto all'apprendimento) adeguati.

² Soldavini, 2015, in Rivoltella, 2015.

Nello specifico per questa fase è stato presentato ai docenti l'EAS sulla paura affrontata nella selva oscura dell'*Inferno*.

Ai bambini è stato chiesto di rispondere per iscritto alla domanda "Di che cosa ho paura?". In classe è stata proposta la lettura in prosa dell'inizio della *Divina Commedia*;³ in seguito l'insegnante ha esposto il framework concettuale. Attraverso domande ha verificato la comprensione degli alunni, correggendo gli eventuali errori, definendo meglio l'argomento. Di seguito ha proposto un videostimolo: una carrellata di immagini sull'*Inferno* di Dante.

Da ultimo ha lanciato la consegna della fase operativa: la lettura ragionata dei primi versi della *Divina Commedia* suddivisi in gruppi.

Dopo aver esplicitato come avviene la fase preparatoria si è fatta presente ai docenti la possibilità di avvalersi di diversi strumenti digitali utili per la costruzione della fase (esempio Powtoon, Edpuzzle, Blend-space, Learning app, Genially...) e si è sottolineata l'importanza di dotarsi di una check list per tenere tutto sotto controllo: ho predisposto il lavoro da far svolgere a casa, spiegando la consegna? Ho preparato il quadro concettuale? Ho preparato il materiale di supporto al lavoro assegnato (es. griglie di analisi)? Ho indicato con chiarezza cosa si chiede agli studenti? A questo punto è stata proposta la suddivisione in gruppi per progettare la prima fase di un EAS tenendo presente in sintesi che la fase preparatoria è un momento di autoapprendimento; deve occupare una porzione di tempo breve ma significativa; il framework è dell'insegnante ed è fondamentale e utile avere a disposizione un video stimolo, mappa concettuale o altro per fissare alcuni aspetti importanti; il videostimolo può aiutare a lanciare l'attività della fase operativa.

La stessa modalità è stata utilizzata per la terza lezione in cui è stata presentata la fase operativa attraverso la figura di Oderisi incontrata nel *Purgatorio* e l'importanza dei talenti. La fase anticipatoria prevedeva la distribuzione della fotocopia di un forziere, da incollare per metà sul quaderno, in modo da poterlo sollevare e scrivere all'interno rispondendo alla domanda: "Quali sono i miei talenti e le mie qualità?". Dopo aver letto un breve testo, tratto da *In una selva oscura...*, che spiega l'incontro fra Dante e il personaggio (framework concettuale), gli alunni avevano ricevuto la consegna della fase operativa: svolgere il lavoro sulla parafrasi e rivelare agli altri componenti del gruppo un proprio talento o una propria qualità. Gli altri membri, riunitisi in segreto, avevano poi il compito di scegliere una dote o capacità aggiuntiva da far scrivere al compagno che ha così ritrovato nel proprio forziere alcune caratteristiche note e altre scoperte grazie agli altri. In seguito, ogni gruppo ha deciso un progetto che avrebbe potuto portare a termine grazie alle capacità emerse.

³ Detti, 1996, pp. 9-19.

L'illustrazione della fase operatoria ha evidenziato quelli che sono i suoi aspetti salienti e le azioni di docente e alunno. Mentre il docente definisce i tempi delle attività e organizza il lavoro individuale o meglio ancora di gruppo, l'alunno produce e condivide un artefatto che poi presenta al gruppo classe. Secondo la logica del *learning by doing* l'alunno agisce, rimonta, elabora, trasforma ciò che ha imparato attraverso la costruzione di un artefatto. Il docente gira tra i banchi, detta i tempi dell'attività, rimane a disposizione per l'eventuale soluzione di problemi. Se i ragazzi lavorano in gruppo può fare osservazione sistematica e regolare in tempo reale spostando l'attività in un'altra direzione.

Nel momento laboratoriale, tenendo conto degli esempi fatti e mantenendo i gruppi della lezione precedente, i docenti hanno proseguito nella progettazione dell'EAS concentrando l'attenzione sulla fase operatoria che in sintesi rappresenta il cuore dell'EAS. Inoltre nell'articolazione del percorso hanno dovuto tenere conto che in questa fase deve essere richiesta una micro-attività di produzione, analisi o creazione; l'alunno si deve avvalere dei sussidi presenti in classe o ricercati al di fuori, deve elaborare la situazione stimolo e produrre un contenuto; l'insegnante deve gestire la classe, svolge la funzione di orientatore, regolatore.

L'ultimo incontro ha chiuso il percorso attraverso l'analisi della terza fase, quella ristrutturativa, la cui logica è quella del *reflective learning*, in cui il docente valuta gli artefatti, corregge gli errori, fissa i concetti mentre l'alunno analizza criticamente il suo lavoro e sviluppa la riflessione sui processi attivati in una logica di valutazione formatrice. Partendo da un EAS che ha riguardato la figura di Piccarda incontrata in *Paradiso*, i docenti hanno avuto la possibilità di mettersi in gioco drammatizzando in modo divertente la storia della protagonista. Dopo aver riflettuto sugli aspetti fondamentali della fase ristrutturativa, si è posto rilievo sull'importanza della valutazione, sulla necessità di costruire rubriche di competenza *ad hoc* per la valutazione da parte del docente e di autovalutazione per gli alunni che descrivano con precisione i vari livelli maturati. È una fase estremamente importante nell'EAS in cui l'insegnante verifica le concezioni errate degli studenti, crea un ambiente favorevole al comprendere, lavora sulle questioni centrali e l'alunno riflette, condivide, discute su quanto è accaduto nelle fasi precedenti, acquisisce consapevolezza, fissa i concetti, corregge le idee sbagliate, valuta e autovaluta gli artefatti e le modalità di lavoro.

Nella parte laboratoriale i docenti hanno concluso la loro progettazione ed è stato lasciato sufficiente spazio per la condivisione e per le domande aperte, i dubbi, le difficoltà riscontrate. Tutti i materiali sono stati messi a disposizione degli insegnanti e i lavori di ciascun gruppo sono stati condivisi in un'ottica di partecipazione attiva e scambio proficuo.

Bibliografia

- Deti E. (1996). *In una selva oscura... il racconto di Dante*. Roma: Nuove Edizioni Romane
- Soldavini A. (2015). *Scheda 12 - EAS e Cooperative Learning*, in P.C. Rivoltella (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola
- Soldavini A., Gagliardi F. (2017). *In viaggio con Dante nella scuola primaria. EAS e didattica dei valori*. Brescia: La Scuola

«l' mi son uno che quando amor mi spira, noto». Dante tra biografia e opere

di Linda Cavadini

Bisogna fondare tutto sulla lettura.
Lettura e lettura approfondita sono il
mio unico strumento di lavoro.

Leo Spitzer

1. Del perché insegnare letteratura

“Se al primo grado si anticipano già le grandi opere letterarie i ragazzi si annoieranno nella scuola di secondo grado perché viene tolto loro l'effetto sorpresa: non bisogna anticipare argomenti che non sono in grado di comprendere”. Questa obiezione mi è stata posta spesso dai docenti di quell'ordine di scuola, alcuni dei quali convinti che leggere testi letterari equivalga a fare storia della letteratura, cioè il programma del triennio. Sono fermamente convinta che ciò non sia vero e che tutti abbiano diritto alla letteratura a qualsiasi età: a fare la differenza sono la scelta dell'opera più adatta alla fascia d'età e le modalità con cui viene proposta.

Fondamentale è che gli studenti si accostino a un testo letterario come lettori e come scrittori, che siano in grado di ricostruirlo, di interpretarlo e di farsi interrogare da esso: in questo l'approccio pedagogico del reading and writing workshop¹ è una guida metodologica importante. Ovviamente più il testo è lontano, polisemico e complesso

¹ L'approccio pedagogico a cui faccio riferimento è il Reading and writing workshop, teorizzato da Donald M. Murray (*Teaching Writing as a Process Not Product*) nel 1972 e da Donald Graves (*Childrens want to write*) negli anni '80. A raccoglierne i frutti è attualmente il “Teachers College Reading and Writing Project” fondato e diretto da Lucy Calkins, docente di Letteratura per ragazzi presso la Columbia University. In Italia esiste un gruppo di docenti pionieri, di cui faccio parte, che cerca di integrare l'approccio pedagogico con la realtà italiana: cfr. www.italianwritingteachers.it/.

più il docente dovrà porsi come traduttore e guida, fornendo strumenti e strategie che stimolino la comprensione. Come quando si entra in una cattedrale affrescata e si sta con lo sguardo all'insù: le immagini ci parlano, la guida le spiega, comprendiamo a un primo livello; ci sarà tempo in futuro per capire tecniche, repertorio e sostrato culturale. Gli studenti devono avvicinarsi all'opera letteraria come lettori, non come critici e filologi. Perché si può essere lettori senza essere critici, ma non si può essere critici senza essere lettori.²

2. Perché leggere la *Commedia*

Il punto di partenza è sempre uno: perché leggere la *Divina Commedia*? Se potessi fare un'etimologia tutta medievale e quindi impropria, ma saldamente immaginifica, mi piacerebbe far derivare *Comedia* da *comedo* che significa “mangiare” e “divorare”: la *Commedia* non nasce per essere centellinata sulle mense dei dotti come le lingue di pappagallos, ma per essere masticata nelle taverne di vino rosso e zuppa di cipolla.³

Non a caso il mito del poeta si sviluppa subito, fin dalla sua morte nella notte tra il 13 e 14 settembre 1321: numerose sono le testimonianze e il cordoglio portato da scrittori contemporanei, persino di parte politica avversa. Già un anno dopo la morte, il figlio Iacopo compilò le prime chiose in volgare dell'*Inferno*, cui fecero seguito le glosse di molti altri autori. Questi commenti nacquero dalla necessità di spiegare i passi più complessi del poema che già veniva commentato con letture collettive; finché si giunse il 23 ottobre 1373 alla prima pubblica lettura dell'opera affidata a Boccaccio nella chiesa di Santo Stefano in Badia. Leggere la *Commedia* è entrare in una cattedrale medievale: summa di fede, scienza, storia e filosofia, percorso dall'ingresso oscuro fino a giungere alla luce del tabernacolo. Il viaggio di Dante è un percorso di purificazione, un pellegrinaggio compiuto grazie alla volontà di Dante, alla forza della ragione (Virgilio), all'esempio della conversione (Stazio), all'intercessione della preghiera e della fede (Beatrice). La *Commedia* è la storia del viaggio compiuto, per la maggior parte, a piedi da Dante-personaggio verso la redenzione e la salvezza ma è, anche, il viaggio di ciascuno di noi.

² Aprosio (2018) scrive: «Voglio che i miei alunni leggano i classici e riescano a identificarsi nei personaggi e nelle situazioni. Anche in questo caso occorre individuare quei testi che possono rimandare al vissuto di ciascuno o che contengano descrizioni di personaggi a tutto tondo che possano essere vissuti come esemplari».

³ Se persino Petrarca in una lettera a Boccaccio (*Familiare* XXI,15) scriveva nel 1359 «non si dica che io invidi a costui [Dante] l'applauso e le rauche grida dei tintori, degli osti e dei lanaioli e d'altri la cui lode è un'offesa».

3. Bene, ma perché leggerla con i preadolescenti?

La *Commedia* ha in sé molte caratteristiche adatte ai preadolescenti: l'eroismo, il meraviglioso, l'avventura; ci sono poi la dimensione autobiografica ed epica. Si tratta di un'opera-mondo con una forte dimensione narrativa: la lettura integrale dell'opera, raccontando, parafrasando, leggendo direttamente le parole del poeta, anche attraverso immagini, permette di mostrare che Dante si muove, si evolve, che c'è una storia, c'è un'intera grande avventura, non solo incontri paradigmatici, come capita nella lettura antologica. Ma lasciamo la parola agli studenti: alla fine del nostro viaggio nella *Commedia*, di cui leggo integralmente la prima cantica, la prova finale è stata scrivere una "lettera recensione" sull'*Inferno*.⁴ Ecco uno stralcio del testo di Aurora, che prova a spiegare perché ancora oggi leggiamo la *Commedia*:

Questo per me è il motivo per cui leggiamo ancora questa opera: per ricostruire il modo in cui si viveva nel tredicesimo secolo fino a oggi, per capire le differenze e le somiglianze e ragionarci insieme. Perché Dante anche se è un uomo medievale ci parla ed è uno di noi: a chi non è capitato di trovarsi in grandi difficoltà, in una selva oscura e di uscirne perché qualcuno si prende cura di te e ti aiuta? È un libro che fa pensare molto, da spremersi le meningi direi. Sono sicura che piacerà anche a te il finale dell'*Inferno*, proprio per la tensione che mostra e per l'attenzione che Dante ti costringe a tenere: sembra un vero film.

4. Prima della *Commedia*: ricostruire la vita e l'ambiente dell'autore. La biografia di Dante⁵

I preadolescenti alla storia che si muove per macrofenomeni, cause e conseguenze, preferiscono quella minuta degli eventi e dei personaggi: credo che ciò derivi dal gusto ancora bambino per la miniaturizzazione, per l'esplorare le vicende dalla A alla Z, per l'evento inaspettato e facile da ricordare, per la narrazione concreta. Nel caso di Dante poi la sua opera è così intimamente legata alla sua vita che non è possibile evitare di raccontarla, senza dimenticare che esplorare la biografia permette di marcare la distanza con lui e di spiegare come si vivesse a quel tempo.

⁴ Il percorso è stato realizzato presso la scuola secondaria di primo grado "Aldo Moro" di Como, nell'anno scolastico 2021/22. Per la stesura della lettera recensione sono state previste sette ore, nelle quali gli studenti hanno potuto utilizzare, come fa qualunque scrittore, tutto il materiale prodotto e studiato durante l'anno e hanno seguito la scansione propria del laboratorio di scrittura: pianificazione e prescrittura, stesura della bozza, editing e pubblicazione. Sulla lettera recensione si leggano le pagine illuminati che a questa tipologia testuale dedica Atwell, 2014.

⁵ Per costruire questo percorso mi sono avvalsa dei seguenti testi: Santagata, 2012; Dossena 1995; Barbero 2020; Casadei 2020.

Il percorso che qui presento è durato da ottobre a dicembre per circa undici ore di lezione: come vedrete.

Primo percorso: Firenze doloroso ostello

I primi tre versi con cui ho presentato Dante sono stati:

*l' fui nato e cresciuto sovra'l bel fiume d'Arno a la gran villa (Inf XXIII, 94-95)
O gloriose stelle/ [...] quand'io senti' di prima l'aere tosco (Pd XXII, 112-117)
l' mi son un che, quando / Amor mi spira, noto, e a quel modo / ch'e' ditta
dentro vo significando (Pg XXIV, 52-54)*

Per scelta metto da subito i miei studenti al cospetto del fiorentino del Trecento: balza ai loro occhi che si tratta di una lingua diversa da quella che parliamo adesso, ma non così lontana da essere incomprensibile. Dante ci dice di essere nato a Firenze, città costruita sul fiume Arno. Grazie a *google earth* abbiamo facilmente scoperto dove si trova questa città, come è fatta oggi e poi abbiamo provato a ricostruire quale aspetto avesse al tempo di Dante partendo da questa domanda: cosa vuol dire il poeta quando ci dice

*Firenze dentro da la cerchia antica,
ond' ella toglie ancora e terza e nona,
si stava in pace, sobria e pudica. (Par XV, 97-99)?*

Abbiamo scoperto che Firenze aveva avuto diverse cerchie di mura, segno che negli anni si era ingrandita fino ad arrivare a 40000 abitanti, che i quartieri erano suddivisi fra arti e mestieri, che le strade e i vicoli erano stretti, che c'erano case e torri ma che popolani e nobili abitavano negli stessi quartieri. Grazie alla facilità con cui nell'era di internet si possono reperire le immagini abbiamo confrontato la grandezza e maestosità di Santa Maria Novella con la chiesa di Santa Maria dei Cerchi, frequentata, forse, da Dante e con il battistero di San Giovanni dove il poeta salvò un bambino che stava per annegare. Questa è stata l'occasione per ragionare con loro su come fossero le funzioni religiose nel Trecento, sulla loro funzione sociale e sul perché Dante racconti di aver incontrato Beatrice per la terza volta proprio lì: le celebrazioni erano molto lunghe, uomini e donne restavano separati ma era, comunque, una delle poche occasioni pubbliche per vedersi e incontrarsi.

Dante è un poeta reale

Dalla città abbiamo dunque ristretto il cerchio al nostro autore nato nel 1265 sotto il segno dei gemelli; questa annotazione apparentemente banale mi è servita per mostrare ai ragazzi come l'astrologia nel Medioevo non fosse "l'oroscopo sui giornali" ma qualcosa di più profondo:

si riteneva, infatti, che i cieli e le stelle avessero una reale influenza sulle vicende umane. Quando Dante ci parla della costellazione dei gemelli, celebra quel *lume pregno / di gran virtù, dal quale io riconosco / tutto, qual che sia, lo mio ingegno* (*Pd XXII*, 112-114): nella tradizione astrologica questa costellazione trasmette il dono della parola, del comunicare, dello scrivere, della capacità di linguaggio e quindi del poetare. Insomma, un destino per lui già scritto nelle stelle: ed è poi quello che gli dice Brunetto Latini quando afferma *se tu segui tua stella non puoi fallire a glorioso porto* (*Inf XV*, 55-56).

Nel *Trattatello in laude di Dante*, Boccaccio ci racconta di un sogno fatto dalla madre.⁶ In una prima fase abbiamo trasportato il testo in italiano corrente, in seguito ho decodificato i simboli e reso chiaro il messaggio di Boccaccio, poi ho chiesto loro di illustrare il testo nel modo più fedele possibile, con didascalie esplicative.⁷

A questo punto è stato loro evidente che Dante fosse un poeta che sa di essere straordinario e come tale è stato riconosciuto dagli altri letterati; a me, però, interessava renderlo il più reale possibile: dargli un volto e un corpo. Attraverso la ricostruzione del cranio conservata a Ravenna, fatta dal paleontologo Francesco Mallegni nel 2007, abbiamo scoperto che Dante era di statura media (1,64-1,65 m.), di struttura longilinea, aveva le spalle spioventi e un'artrite anchilosante che lo faceva camminare curvo; la testa aveva un cranio molto grande, la fronte spaziosa, il viso allungato, gli occhi grandi, il naso aquilino e gli zigomi sporgenti: da questa descrizione oggettiva sono nati bellissimi ritratti del poeta.⁸

Dante ci racconta la sua storia d'amore

Ho scelto di leggere la *Vita Nuova* limitandomi agli aspetti autobiografici che potessero far presa sui ragazzi e, partendo da questi, ho iniziato a spiegare l'universo di Dante. Ho letto i brani scelti senza alcuna indicazione di poetica o di contesto: abbiamo ricostruito cosa succedeva, chi faceva cosa e perché e quali conseguenze avessero le azioni. Solo in un secondo momento abbiamo provato a decodificare il

⁶ «Pareva alla gentil donna nel suo sonno essere sotto uno altissimo alloro, sopra uno verde prato, allato ad una chiarissima fonte, e quivi si sentia partorire uno figliuolo, il quale in brevissimo tempo, nutricandosi solo delle orbache, le quali dello alloro cadevano, e delle onde della chiara fonte, le pareva che divenisse un pastore, e s'ingegnasse a suo potere d'aver delle fronde dell'albero, il cui frutto l'avea nudrito; e, a ciò sforzandosi, le pareva vederlo cadere, e nel rilevarsi non uomo più, ma uno paone il vedea divenuto»: *Trattatello in laude di Dante* II, 3.

⁷ Si tratta della strategia della visualizzazione, illustrata in Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021.

⁸ Oltre alla ricostruzione del cranio, un'interessante attività consiste nell'accostare i vari ritratti del poeta secondo il percorso illustrato in Cavadini, 2018.

testo: la chiave per qualsiasi interpretazione è conoscere il testo, quello che dice a noi e che siamo pronti a comprendere. L'interpretazione è una costruzione costante di significati che ha senso solo se il lettore vi partecipa attivamente.

Dalla lettura dei capitoli II e III ci è apparsa immediata l'importanza data da Dante ai colori: Beatrice appare per la prima volta vestita di rosso, *umile e onesto*, poi dopo altri nove anni è vestita di *colore bianchissimo*, la nebula su cui giunge Amore nel sogno è *colore di fuoco* e *sanguigno* è anche il drappo che ricopre Beatrice mentre dorme nuda tra le braccia di Amore. Ci siamo dunque domandati il senso di queste note cromatiche: ho ragionato con loro di come nel mondo medievale i colori da indossare rispettassero un preciso codice ma, se a loro era chiaro il legame rosso/amore, ho dovuto spiegare il concetto cristiano di carità e il significato dei colori nei paramenti sacri.

Lo stesso è successo per il numero 9: a loro è stato subito chiaro che non potesse essere un numero a caso, vista la ricorrenza con Beatrice. Il mio intervento ha cercato di spiegare cosa si intenda per Trinità e perché per Dante fosse così importante il legame tra il 3, potenza di 9, e la donna amata. Abbiamo poi analizzato gli epiteti con cui Dante la nomina, a partire da Beatrice *nomen omen (fu chiamata da molti Beatrice li quali non sapeano che si chiamare)*, gloriosa donna, mirabile donna, la mia beatitudine, questa benedetta: sono tutti termini che appartengono alla sfera religiosa e vengono usati anche per Dio.⁹

Con studenti che non sono ancora lettori esperti di letteratura, inseriti in un mondo secolarizzato come il nostro, per capire Dante è necessario riprendere concetti teologici e religiosi: alla fine del nostro cammino nella *Vita Nuova* non è parso loro assurdo un capitolo finale in cui Dante dichiara di non scrivere più fino a quando non sarà degno di lei che *mira ne la faccia di colui qui est per omnia secula benedictus*. Certamente, gli episodi che hanno più colpito i ragazzi sono quelli in cui fosse più facile identificarsi o in cui la forza dell'amore apparisse più dirompente: il sogno in cui Beatrice mangia il cuore e la richiesta di aiuto e chiarimenti agli amici, il catalogo delle donne fiorentine, lo svenimento al matrimonio, le donne dello schermo, la malattia di Dante e il sogno della morte dell'amata.

Discorso a parte per il capitolo XXVIII: ho iniziato la lezione dicendo "oggi scopriremo cosa succede l'8 giugno 1290". Ho poi spiegato che Dante apre questo capitolo con la citazione in latino di un versetto di Geremia, un profeta che avrebbe preconizzato sventure e dolore per Israele: al tempo di Dante il latino era la lingua della Chiesa e dei testi sacri. La città piena di gente, di tutte quelle persone che guardavano

⁹ Durante la lettura il docente pone domande, stimola la discussione, mostra il suo percorso di comprensione attraverso quello che si chiama "thinking talking". Al termine dell'incontro è importante chiedere ai ragazzi di schematizzare sul quaderno: prima pensavo che/ora so che etc.

a Beatrice come a una cosa venuta dal cielo alla terra per mostrare il miracolo di Dio, è ora vuota e triste ed è quasi vedova, priva di qualcuno che la riempisse di senso. Beatrice è morta.

Tanto gentile e tanto onesta

Non potevamo non misurarci con la poesia più famosa della letteratura italiana *Tanto gentile e tanto onesta*: per prima cosa l'ho letta in classe e chiesto loro quali parole li avessero colpiti e cosa avessero provato. Poi siamo andati a caccia nel testo e abbiamo suddiviso le espressioni in tre colonne: significato al tempo di Dante, significato per Dante, significato oggi. Ad esempio *pare* che per noi oggi vuol dire “sembra”, al tempo di Dante era “appare”, con la forza di una vera epifania; oppure il significato di *gentile* così diverso tra noi (“educato e generoso nei modi”) e il Trecento (“nobile di sangue”), ma anche così ambivalente in Dante (nobile di spirito, non necessariamente di schiatta, ma non in tutte le opere è così).

Una volta che il significato del testo è stato chiaro, li ho invitati a commentarlo. Tutti hanno sottolineato la dolcezza delle parole, l'effetto generato dalle rime, i suoni leggeri e dolci che rispecchiano la straordinarietà dell'amore provato. Non sono mancate, però, le critiche:

La poesia mi è piaciuta: è dolce e delicata ma ha provocato in me qualche perplessità perché l'idea che Dante ha della donna non è molto realistica, sembra che abbia delle qualità magiche che la rendono intoccabile (Anita). Questa poesia mi ha fatto pensare alla bellezza di Beatrice che è troppo perfetta e noiosa (Federico). Questa poesia è troppo sdolcinata, una ragazza così non esiste (Neumann).

Il percorso ermeneutico va da una prima spiegazione del docente che racconta il contesto e l'occasione di scrittura, alla decodifica del testo dal punto di vista linguistico, alla discussione in classe per giungere, infine, alla trasformazione in un altro testo con il quale rappresentare il nostro sentire.

Dante politico

Per mostrare meglio la situazione della Firenze del tempo ho raccontato loro la storia di Geri del Bello, cugino di Dante, ucciso da uno della famiglia Sacchetti, ghibellino. Dante lo incontra nelle Malebolge, tra i seminatori di discordie, Geri lo minaccia col dito e il poeta spiega a Virgilio le motivazioni di questa minaccia: nessuno della sua famiglia ha ancora vendicato la sua morte.

Siamo dunque di fronte a una società piena di tensioni, violenta, vendicativa, in cui non era impossibile essere ucciso per uno sguardo di

troppo: a un ragazzo nato nella prima decade degli anni duemila Guelfi e Ghibellini non dicono nulla, ma le dinamiche di potere, sopraffazione e violenza possono essere facilmente ricostruite.

Ho raccontato gli episodi di violenza che portarono i Priori a scegliere di mandare in esilio le più importanti famiglie di Firenze (1 maggio 1300 un gruppo di giovani della casata Donati assalta un gruppo della famiglia Cerchi, 23 giugno 1300 un gruppo di Magnati aggredisce e bastona i consoli delle Arti), per mostrare ai ragazzi come si trattasse di una decisione necessaria, ma da cui dipese tutto il resto della vita di Dante. Sulla figura di Bonifacio VIII e di Corso Donati (che ho identificato come i nemici di Dante) non ho volutamente offerto un'immagine oggettiva, ma mi sono affidata a quello che di loro dice il poeta nella *Commedia*.

La parola "esilio" è per i miei ragazzi priva di significato, per questo la sfida vera è stato far capire loro cosa significasse concretamente: la povertà, la perdita dei beni, la separazione dalla famiglia e dagli amici, la continua ricerca di mecenati che lo ospitassero gratuitamente, correndo il rischio di inimicarsi Firenze, e la difficoltà a spostarsi sulle strade dell'Italia medievale. La possibilità di amnistia del 1315 ha suscitato un bel dibattito in classe, guidato da queste domande: quale significato ha il rito che chiede il Comune per il perdono? Cosa avrebbe significato per Dante? Perché Dante rifiuta? Voi cosa avreste fatto?

5. L'attualizzazione: due parole in conclusione

È naturale che per comprendere meglio si sposti nel presente ciò che è lontano nel tempo: ecco perché i miei studenti tendono a rimettere Dante nelle loro categorie sociali e culturali. La descrizione delle opposte fazioni di Firenze, invece, li ha spinti a fare un'analogia con le gang che si spartiscono il territorio nei quartieri periferici delle grandi città: anche in questo caso ho provato a mostrare loro le differenze. I Bianchi e i Neri nascono nel contesto dei grandi magnati, le gang metropolitane nelle fasce popolari, li accomuna la violenza certamente, ma hanno diverse implicazioni politiche e così via. Che i ragazzi trovino connessioni con altri testi e con la contemporaneità è importantissimo: significa che il testo sta agendo in loro e che diventa lettera viva; l'incontro con un docente che li affianca e guida è quello che permette loro, però, di non perdere la bussola e di avventurarsi nelle selve dell'interpretazione senza perdersi.

A questo punto, dopo aver ricostruito la vita e il contesto in cui si muove Dante, siamo pronti per affrontare la *Divina Commedia*.

Bibliografia

- Apro시오 M. (2018). *La letteratura con il WRW*. Disponibile su: <https://www.italianwritingteachers.it/la-letteratura-con-il-wrw/>.
- Atwell N. (2014). *In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*. Portsmouth: Heinemann
- Barbero A. (2020). *Dante*. Roma-Bari: Laterza
- Casadei A. (2020). *Dante. Storia avventurosa della Divina commedia dalla selva oscura alla realtà aumentata*. Milano: Il Saggiatore
- Cavadini L. (2018). *Un anno all'inferno. Un percorso su Dante e il suo Inferno alla secondaria di primo grado*. Disponibile su: <https://laletteraturaenoi.it/2018/12/11/un-anno-allinferno-un-percorso-su-dante-e-il-suo-inferno-alla-secondaria-di-primo-grado/>
- Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano-Torino: Pearson
- Dossena G. (1995). *Dante*, Milano: Longanesi
- Santagata M. (2012). *Dante: il romanzo della sua vita*. Milano: Mondadori

Comprendere Dante: ovvero come le strategie del laboratorio di lettura attivano le competenze dei lettori

di Daniela Pellacani

Si diventa lettori leggendo letteratura,
non leggendo manuali sulla letteratura.

Aidan Chambers

Più profondamente siamo affascinati dalle storie,
più potente è l'influenza che esercitano su di noi.

Jonathan Gottschall

In un laboratorio si fanno esperienze: per tappe progressive, ci si mette alla prova. Nel caso della didattica laboratoriale, l'esperto è a fianco di chi impara: esplicita le conoscenze e le competenze necessarie, mostra come fare per raggiungere un obiettivo.

Il processo di comprensione del testo richiede un coinvolgimento pieno del lettore, che si appoggia su un intreccio fra decodifica del significato e interpretazione personale. Nello specifico del racconto, le esperienze culturali e di vita sono il supporto che il lettore attiva, più o meno consapevolmente, per comprendere ogni narrazione.¹ La scuola del primo ciclo non può prescindere dal rendere competenti e consapevoli in questi passaggi lettori e lettrici, principianti a diversi livelli:

Comprendere mentre leggi ti aiuta a sentirti coinvolto nel testo, a leggere in modo accurato e fluente, a capire quello che sta dicendo l'autore e fare riflessioni che vanno oltre il testo. In sintesi, la comprensione è tutto.²

Nel laboratorio, la mediazione del docente, in quanto esperto, non è premessa alla fruizione, bensì la sostiene: diventa educazione del pen-

¹ Senza scomodare il *lector in fabula* di Umberto Eco, consiglio in quanto divulgativo Gottschall, 2014.

² Serravallo, 2018.

siero, promuove l'autonomia nel porre e porsi domande, sia sul testo sia a partire da esso.³ Oggetto delle prime lezioni non è il dettato della critica, poiché il docente offre strategie per entrare nei testi, e costruire insieme una cornice di senso in cui inserire, solo dopo la lettura, autori e opere. Si comincia con domande che aprono alla riflessione autonoma: ognuno sceglie e gestisce gli aspetti su cui decide di soffermarsi. Il laboratorio di lettura ha come priorità, quindi, un approccio diretto all'opera letteraria; i nostri obiettivi sono consolidare la capacità di comprendere, prima, e di analizzare, poi. Terzo momento dei percorsi scolastici è la sintesi, ovvero una rielaborazione, scritta o orale, ma originale e autentica, perché abbiamo esperito insieme che

[...] la letteratura ha il potere di renderci accessibili mondi diversi, personaggi ignoti, facendomi al contempo scoprire la relazione fra tutto ciò che mi è familiare e questi universi sconosciuti.⁴

Tale potenzialità è da curare, considerando proprio l'età dei nostri alunni e alunne, ovvero quella della costante esplorazione e ricerca del significato dell'esperienza umana, nonché di un proprio ruolo in essa.⁵

La capacità di una lettura profonda è un talento con il quale non tutti si nasce; tuttavia, un allenamento precoce, immersivo e motivante può colmare lacune della formazione dovute al contesto socio-culturale di origine o agli interessi personali. Facendo questo, le nostre esperienze di vita e di lettura si arricchiscono reciprocamente, dal momento che entrambe accolgono e generano significati ulteriori rispetto a ciò che già eravamo e conoscevamo.⁶

Con lettori e lettrici più giovani, la metafora che usiamo per spiegare questi passaggi è la seguente: una lettura può essere per me uno specchio, in un primo momento, nel quale mi riconosco. Ben presto, però, il testo in cui almeno in parte mi sono ritrovata mi presenta realtà, sensibilità, esperienze che non mi appartengono. Se il primo passaggio, il rispecchiamento, si è realizzato, il libro può allora diventare finestra verso il mondo, strumento di esplorazione. Non per forza mi dirigo verso l'alterità: la lettura è anche un banco di prova che mi consente di sperimentare chi potrei essere, che scelte farei se in prima persona vivessi quella storia; *un laboratorio etico*, lo definisce Wolf. Si tratta di approfondire e ampliare le mie conoscenze sulla vita, e sulla mia vita.

³ Sull'importanza di un dialogo interiore e di un confronto con altri riguardo a ciò che si legge, più o meno strutturato e formale, si rimanda alle raccolte di saggi di Aidan Chambers indicate in bibliografia e nelle note, focalizzate sull'educazione alla lettura in contesto scolastico e alle potenzialità della letteratura che pone «le basi per lo sviluppo dello spirito critico, del processo di comprensione e di un sentimento di condivisione della condizione umana»: Chambers, 2020a, p. 74.

⁴ Ivi, p. 69.

⁵ Chambers, 2020b.

⁶ Wolf, 2018.

È prematuro chiedere questo coinvolgimento a lettori e lettrici della scuola secondaria di primo grado? Ho proposto la *Commedia* con queste modalità ormai a cinque cicli e posso testimoniare che non lo è, a patto di aver costruito un ambiente di apprendimento strutturato e stimolante, supportato da *routine* di pensiero efficaci e generative di significati. Dare gli strumenti per una fruizione piena dell'opera artistica è un compito che la scuola ha il dovere di assolvere.

Ma un testo non contemporaneo ha bisogno più di altri di una guida esperta attraverso i passaggi fondamentali di comprensione, analisi, interpretazione e sintesi. Ne deriva la necessità di fare scelte didattiche precise: se la mia priorità è l'educazione alla lettura, nei primi mesi di laboratorio, proponendo testi alla portata del gruppo classe,⁷ devo favorire la crescita del gruppo verso la costituzione di una comunità ermeneutica.

Passiamo, dunque, in rassegna i pilastri del laboratorio. Per primo, un tempo esteso da dedicare alle attività: il *focus* su un autore e la sua opera permette un graduale consolidamento delle medesime strategie che già sono state applicate a testi contemporanei. In circa due mesi, leggiamo alcuni capitoli della *Vita Nuova* e almeno sei canti dell'*Inferno* quasi per intero: non è soltanto un assaggio ma una frequentazione approfondita, che permette di sedimentare progressivamente le acquisizioni su autore, stile e temi. Durante ogni sessione di lavoro, il docente mostra strategie⁸ mirate, diventa modello di come ci si avvicina al testo. La lettura è un mosaico di abilità che si apprendono anche per imitazione e la classe diviene una comunità di lettori che si ascoltano e si sostengono a vicenda, in un'ottica di collaborazione. Ognuno ha ampia possibilità di espressione perché il primo approccio al testo è una connessione con il nostro vissuto e quello dei pari. Solo in seguito il confronto si sposta verso l'autore e il suo contesto socio-culturale.

Infine, ogni esperienza di lettura prevede una riflessione metacognitiva su di essa. *Cosa porto a casa da questa esperienza?* è la domanda che guida il processo metacognitivo. Ogni lettura è un *movimento che non ritorna al suo punto d'origine*:⁹ spinge a fare altre letture, porta a confrontarsi con gli altri. Al termine di un percorso graduale e complesso, si chiede di guardare indietro verso il punto di partenza e considerare cosa è cambiato per chi legge: non si tratta soltanto di riferire *cosa* ho imparato, ovvero nozioni, ma soprattutto *cosa* ho capito e *come* ho imparato a capirlo, cioè competenze trasversali che potrò riutilizzare per altre opere letterarie.

Questo intervento mostra una proposta di lavoro che applica la routine del laboratorio di lettura ai canti dell'*Inferno*. Alunni e alunne sono

⁷ Per una introduzione generale al WRW cfr. Riz, 2017.

⁸ Per una rassegna estesa e organica di strategie nel contesto del laboratorio di lettura, si veda Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021.

⁹ Chambers, 2011.

guidati a porre domande al testo, confrontandosi su diversi aspetti narratologici: il personaggio e i suoi conflitti, il lessico figurato, i temi e gli insegnamenti di vita. Infine, scrivono un saggio letterario su un canto a scelta, come valutazione sommativa dell'intero percorso.

Il primo movimento del lettore è immersivo: entra nel testo e contemporaneamente porta la storia nel proprio orizzonte di senso. Ecco alcuni esempi di strategie che favoriscono l'immedesimazione col personaggio. I primi esempi si applicano sui capitoli I-V della *Vita Nuova*:

A scelta, fai una di queste annotazioni di scrittura.

- *Descrivi il tuo amore ideale. Decidi di puntare sulle qualità fisiche o su quelle spirituali?*
- *Trascrivi una canzone d'amore attuale che ti piace molto. Evidenzia i versi che esprimono i sentimenti e descrivono la persona amata. Spiega cosa ti colpisce così tanto da considerarla la tua preferita.*
- *Cosa pensi del modo in cui Dante descrive la donna e i propri sentimenti? Spiega.*

Alunne e alunni annotano sul taccuino e chi vuole condivide in plenaria. Nasce così il confronto sui diversi punti di vista e idee che emergono. I modi di intendere un rapporto amoroso sono davvero tanto diversi tra loro, e questo ci porta a considerare un po' più vicina a noi la donna-angelo, portatrice di salvezza e beatitudine. Il ruolo del docente non è discutere nel merito delle opinioni, bensì fornire conoscenze e strategie per sostenere un confronto che vada oltre le considerazioni personali. Altre strategie che supportano la comprensione iniziale:

Come sta il mio personaggio?

Per godermi un libro mi devo emozionare, devo entrare nei sentimenti del personaggio. Quindi cerco tutti gli indizi che mi dà l'autore per capire come sta il personaggio:

- *cosa fa*
- *cosa dice*
- *come si comporta con gli altri personaggi*
- *cosa pensa*

Raccolti gli indizi, allora mi domando: cosa prova il protagonista in questo capitolo? Rifletto scrivendo sul taccuino.

È cambiato qualcosa?

Per capire in profondità una storia, riflettiamo sui fatti che accadono in ogni capitolo. Elenca in modo sintetico quello che è successo in questo capitolo:

- *è positivo o negativo per il personaggio?*
- *sono cambiati i suoi sentimenti dopo questo nuovo evento?*
- *spiega che conseguenze ha su di lui quello che è accaduto citando le parti del testo dalle quali lo hai capito.*

Il taccuino è uno strumento versatile, il luogo in cui ognuno tiene traccia di come riflette sui testi e dove ritrova poi il proprio percorso. Ci accompagna anche nelle discussioni in plenaria: serve per fissare la sintesi di quanto abbiamo compreso tutti insieme ed è divenuto patrimonio comune. Nel momento della verifica finale, il saggio letterario, il taccuino resta a disposizione, come serbatoio da cui attingere.¹⁰

Questi sono alcuni stimoli di scrittura a partire dal testo, i cosiddetti *quickwrite* o lampi di scrittura, che contribuiscono ad arricchirlo. In particolare, stimolano connessioni di diverso tipo con il racconto e aiutano nella visualizzazione del *setting*:

Inferno I: Connessioni. Scegli una di queste annotazioni.

- *La selva oscura. Il bosco spaventoso è un luogo tipico delle fiabe e dei racconti di paura. Quali altri luoghi oscuri e popolati di mostri conosci? Parlane. (connessioni letterarie)*
- *Smarrimento. Ognuno di noi in certi momenti della propria vita avverte questa sensazione di smarrimento, di perdita dei punti di riferimento. Racconta se ti sei sentito così. (connessioni personali)*
- *La guida. Virgilio è per Dante una guida, un maestro di vita e della sua arte. Lo conforta e lo sprona a proseguire. Chi è la tua guida? Chi vorresti al tuo fianco in un tale viaggio? Racconta.*

Inferno III: anche la scrittura

- *Dante incontra gli ignavi, coloro che vissero mantenendo un "profilo basso" per paura di dover prendere decisioni e compiere scelte. Chi collocheresti tu tra gli ignavi? Puoi scegliere tra amici, parenti, personaggi famosi. Motiva la tua risposta, spiegando gli atteggiamenti che ritieni siano da ignavi.*
- *Che tipo sono io? Dico la mia opinione anche se mi faccio delle antipatie? Oppure cerco sempre di piacere a tutti senza mai prendere una posizione, per non farmi dei nemici?*
- *Riscrittura: riscrivi il canto III come un racconto. Ricostruisci il setting infernale: usa dettagli con i cinque sensi, crea immagini con le parole, in modo che il lettore veda la scena. Alterna sequenze narrative ad altre descrittive (setting) e riflessive (cosa prova Dante in queste Canto); inserisci alcuni dialoghi. Consulta spesso il testo originale.*

Canto V: provo a leggere da scrittore

- *Il primo bacio: hai mai immaginato come sarà? Segui le sequenze del racconto di Francesca e costruisci una scena breve in cui le azioni si susseguono velocemente.*
- *Salta fuori: l'autore sceglie di far parlare solo uno dei due personaggi, Francesca. Che effetto ha sul lettore questa scelta?*

¹⁰ Ho ripercorso le varie fasi della stesura del saggio-recensione in due articoli pubblicati nel blog del gruppo di ricerca Italian Writing Teachers, di cui faccio parte: <https://www.italianwritingteachers.it/scrivere-di-cio-che-si-legge-verso-il-commento-letterario-iii-parte/>.

Una strategia chiave, che diventa *leitmotiv* dei confronti in classe, è quella dal titolo “Dimmi come lo sai”. Ovvero: il testo si commenta a partire dal testo, perché fare laboratorio non significa certo rinunciare al rigore nella ricerca. Gradualmente, il docente sposta l’attenzione dal coinvolgimento personale al contesto culturale dell’autore; dal dialogo fra i due poli, emergono gli aspetti che di quest’opera fanno un classico di respiro universale, cioè i temi e gli insegnamenti di vita. E nella mia esperienza non sono mai gli stessi, poiché ogni classe è un sistema a sé, ed io per prima mi trovo a stupirmi per le idee che rendono vivace il confronto! Ad esempio, nella classe seconda di quattro anni fa, si discusse molto il parere di Raffaele, schierato a difesa degli ignavi: li riteneva persone che in vita hanno già sofferto, non meritano di essere punite per l’eternità. Le sue argomentazioni alzarono il livello del dialogo e trovarono spazio in alcuni saggi finali dei compagni, a volte condivise e a volte confutate.

Nello scorso anno scolastico, invece, molti restarono colpiti dalla figura di Pier delle Vigne e dal suo gesto estremo, perché il suicidio era un argomento incontrato in alcuni romanzi di letteratura giovanile presenti nella biblioteca di classe, e che citavano nei loro saggi finali.

Quanto risulta diverso questo percorso di scoperta rispetto a una didattica trasmissiva e a senso unico, che squaderna la poetica e i temi di un autore prima ancora di iniziare a leggerne l’opera! Quanto, soprattutto, ne esce valorizzato il ruolo del docente, esperto/a della materia e delle sue chiavi ermeneutiche; che si affianca ai principianti senza l’ansia di offrire le proprie risposte. Anzi: guida nell’arte di sostare nelle domande, generare ipotesi e interpretazioni, e nel verificarle con rigore metodologico. Allenatore, che ripropone le medesime strategie a prescindere dal peso letterario del testo in questione, perché il godimento di un’opera d’arte è la sintesi di svariate competenze di cittadinanza attiva, che devono accompagnare chi legge anche al di fuori del compito scolastico fine a sé stesso.

Concludo con alcune indicazioni concrete, e spero efficaci, per sperimentare inserti laboratoriali nella didattica.

Suggerisco di mettere in programmazione almeno due canti in più rispetto a quelli che propone il libro di testo (per inciso: non ho in adozione nessuna antologia, quindi ognuno porta la *Commedia* che trova in casa, il che aumenta il senso d’appartenenza rispetto al padre della lingua italiana! All’occorrenza, fornisco io le fotocopie). Durante la lettura, devo mostrare, riflettendo a voce alta, come reagisco a un testo antico ricco di simboli e rimandi storico-culturali: che strategie metto in atto per comprendere; quali riflessioni mi aiutano a creare un rapporto nonostante siano storie lontane da me; quali parti preferisco e perché. L’insegnante è il modello principale da cui gli alunni apprendono il comportamento di un lettore, compresa la passione o i dubbi che possono nascere.

Allo stesso modo, quando interrogo non pretendo una parafrasi perfetta: mi interessa che abbiano creato un rapporto con la storia, col per-

sonaggio, con il testo e con l'autore. Per questo, consiglio di proporre più spunti di analisi e riflessione, e diversi attivatori di scrittura a partire da un medesimo canto. Devono avere la libertà di scegliere su quali lavorare e cosa effettivamente condividere del proprio lavoro. Li tratto da veri lettori e lettrici: se offro una scelta, aumenta la motivazione.

Prima di proporre attività laboratoriali in classe devo sempre provare in prima persona quello che chiedo ai miei alunni. Scelgo in anticipo alcune strategie e sul mio taccuino annoto a partire da esse, non dimenticando di fare poi una riflessione metacognitiva, ovvero esplicitare a cosa mi è servita quella strategia. Così sono consapevole di cosa è effettivamente alla loro portata e quali suggerimenti possono agevolare la realizzazione della consegna. A quel punto, ho pronto anche tanto materiale che sarà modello di come si può reagire ai miei stimoli.

Infine, non devo dimenticare di rimanere in ascolto delle suggestioni che emergono durante la condivisione in classe, per decidere se ci sono canti che potrebbero interessare più di altri per arricchire il patrimonio di conoscenze ed esperienze dei miei lettori e lettrici rispetto alla *Commedia*.

Bibliografia

- Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano-Torino: Pearson
- Chambers A. (2011). *La penna di Anne Frank*. Modena: Equilibri
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito, Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri
- Chambers A. (2020a). *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri
- Chambers A. (2020b). *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare: come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri
- Lattimer H. (2003). *Thinking through genre, Units of study in reading and writing workshop 4-12*, Stenhouse Publishers
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa*. Trento: Erickson
- Serravallo J. (2018). *Understanding Texts & Readers*. Portsmouth: Heinemann
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e pensiero

Sitografia

Per l'educazione alla lettura: il seminario di Nicoletta Chierigato dal titolo *Democrazia, empatia, letteratura*: <https://youtu.be/SMaRGGhufwQ>

Blog dedicato alla disseminazione di pratiche didattiche afferenti al *Writing and Reading Workshop*: <https://www.italianwritingteachers.it/>

Condividere Dante. La costruzione e la comunicazione della comunità di lettura

di Stefano Verziaggi

L'idea che l'interpretazione di un testo nasca dal dialogo e dal confronto non solo del singolo con l'opera, ma anche del singolo con gli altri lettori non è particolarmente innovativa: muovendoci fuori dall'intuitiva, ma non sempre precisa, rappresentazione del lettore e della lettrice immersi in una profonda solitudine e tranquillità,¹ la lettura è riconosciuta come attività sociale, che trova nel momento della comunicazione (più o meno emotiva, più o meno strutturata) con gli altri una delle sue componenti essenziali. Senza scomodare l'ambito accademico, e quindi tutto ciò che è legato alla comunicazione degli studi sulla lettura e sulla letteratura nella comunità scientifica, possiamo prendere spunto per la nostra riflessione, per il momento, da un'immagine semplice quanto quotidiana: il proliferare di pagine instagram o facebook che fanno della condivisione, talvolta molto superficiale, della propria esperienza di lettura un elemento fondante.

Proprio la superficialità di alcune di queste pseudorecensioni, improvvisate o legate alla sola componente emotiva, ci aiuta a comprendere che la scuola è chiamata ancora una volta a strutturare un pensiero critico e una riflessione coerente sulla comunicazione dell'esperienza di lettura, in aperta antitesi con questo modo di procedere.²

La creazione della classe come comunità di lettura vede nella riflessione di Romano Luperini la sua voce più chiara e lucida: solo «ope-

¹ Sul modo in cui cambia il "modo" di leggere, cfr. almeno Wolf, 2018.

² Possiamo tuttavia anche cogliere un aspetto positivo, che può aiutare a guidare la nostra riflessione sulla scuola: condividere con gli altri le proprie esperienze di lettura è, per un lettore o una lettrice esperto/a, un fatto naturale e ovvio, che può avvenire attraverso tanti mezzi, dalla semplice chiacchierata al gruppo di lettura strutturato, passando dunque anche per forme di condivisione più legate al mondo digitale. Se poi il gruppo di lettura viene programmato fuori dall'orario scolastico, come attività di arricchimento del curriculum, può essere anche l'occasione per impostare discussione con i lettori più esperti e competenti.

rando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica»,³ imprescindibile passaggio per lavorare sull'educazione letteraria e sulla centralità del testo, inteso come luogo o esperienza su cui si esercita il pensiero democratico dell'interpretazione. Se la critica è «produzione di significati»,⁴ essa va esercitata, nella sua forma ermeneutica, solo come dialogo. E il dialogo è lo strumento e la modalità con cui si può sperimentare l'incontro con gli altri lettori e con l'altro, inteso come la voce (lontana spesso nel tempo e nello spazio, in ogni caso mai sincronica) dell'autore o dell'autrice del testo che si sta leggendo,⁵ del suo mondo, delle sue idee. E fin qui, si potrebbe dire, niente di nuovo. La questione, semmai, è capire concretamente come impostare la comunità di interpretazione a scuola: spesso infatti la riflessione sulla didattica reale nelle classi sembra non tenere conto di strumenti pratici e concreti, che possano rispondere da un lato a un necessario rigore scientifico ma dall'altro considerare le situazioni reali che si prospettano in una classe, naturalmente anche badando a un'impostazione pedagogica seria e lungimirante.

In questo senso, l'approccio pedagogico del *Writing and Reading Workshop*⁶ si presenta come un modello autorevole e che lavora sul lungo periodo. Nel laboratorio di lettura, infatti, la classe è impostata come una comunità di interpretazione in cui la voce di ciascuno e ciascuna è importante e concorre a co-costruire il significato del testo. Per gli studenti e le studentesse, dunque, è assodata l'assoluta centralità nella classe del pezzo di letteratura che si decide di condividere; e d'altronde tutti e tutte sono chiamati, come gruppo, a esprimere la propria opinione, motivata e ragionevole, su quanto leggono. Secondo Aidan Chambers, che ha messo al centro della sua riflessione il dialogo come forma prioritaria del lavoro sul testo, «nulla di quello che i lettori dicono durante la conversazione sui libri che hanno letto può essere sottovalutato»: ⁷ si tratta piuttosto di insegnare a ciascuno a esprimere le proprie idee, o intuizioni critiche, motivandole con specifici riferimenti al testo. È insomma un profondo esercizio di democra-

³ Luperini, 2006, p. 101. Si rimanda a questo saggio per l'utilizzo del lessico specifico. Sull'ermeneutica vedi almeno il capitolo di P. Orvieto in Biagini, Brettoni, Orvieto, 2001.

⁴ Luperini, 2002, p. 125.

⁵ «La lettura non è mai un monologo, ma l'incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda e al quale ci rivolgiamo in uno slancio intimo della coscienza affettiva, che può valere anche un atto d'amore»: cfr. Raimondi, 2007, p. 13.

⁶ Per una prima introduzione al WRW è indispensabile fare riferimento a Poletti Riz, 2017; nell'impossibilità di dare conto, in poche righe, dell'intera bibliografia di approfondimento, si fa riferimento al sito www.italianwritingteachers.it, in cui è possibile trovare anche una bibliografia ragionata, sia per i testi in inglese sia per quelli in italiano.

⁷ Chambers, 2015, p. 134.

zia e un modo ulteriore per sviluppare e approfondire l'empatia, che può nascere dal confronto con il pensiero degli altri e dal confronto con il pensiero del lontano.

Nel concreto, tutto parte e poi finisce nell'assunto del WRW di lavorare in classe perché i nostri studenti e le nostre studentesse diventino lettori e lettrici per la vita; l'esperienza in classe, pertanto, non può essere ridotta a mero esercizio, ma a vera e propria esperienza con la lettura, la letteratura e l'espressione critica e motivata del proprio pensiero. Nella classe trasformata in laboratorio di lettura e in comunità di interpretazione, pertanto, il significato di un testo non è dato dall'univoca interpretazione dell'insegnante (che, ovviamente, ha costruito questa interpretazione sulla base dei suoi studi e di una assodata storia della critica), ma dal confronto produttivo e dialettico di ciascuno dei componenti della comunità con il testo.⁸

Il docente dunque non formula giudizi, ma guida la riflessione collettiva. Il mio significato, infatti, viene integrato, modificato, contrastato, confermato da quello degli altri, alla ricerca di una versione che possa soddisfare, se possibile, l'intero gruppo. Ciascuno e ciascuna parte, solitamente, dalle proprie esperienze, o connessioni con il sé, per cercare di formare nella propria mente un significato e un'interpretazione plausibile del testo, che è chiamato poi a condividere con la classe nel momento dello *sharing time* o, semplicemente, condivisione finale. Solo a contatto con l'altro il testo rivela significati nuovi e più profondi,⁹ ma comunque autentici perché garantiti da un lettore esperto (per esempio, ma non necessariamente, il docente) che insegna come esprimere il proprio pensiero e come motivarlo.

Tutto questo non si può ottenere "per magia", o sperando che basti esporre la classe a buona letteratura per stimolare una risposta: tale atteggiamento è piuttosto ingenuo, per impiegare un termine di Chambers. Compito dell'insegnante è insegnare delle strategie di lettura e di comprensione profonda, che possano essere sempre in funzione della co-costruzione del significato («in service of meaning», secondo l'espressione di F. Serafini) e mai di un'analisi fine a sé stessa: infatti mettendo assieme idee diverse si genera nuovo pensiero, che esce dal cerchio della solitudine e si apre invece alla pluralità della realtà. Le strategie di lettura, dunque, poste al servizio del testo, sono l'esplicitazione formale dei passi che il lettore esperto compie per esercitare una deter-

⁸ Secondo Romano Luperini, «leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite. Solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti. Lo studente può così apprendere a rispettare le opinioni altrui e a difendere la propria, nella consapevolezza del carattere comunque parziale e relativo della propria interpretazione, ma anche della sua responsabilità etico-civile, e dunque della sua dignità e necessità»: Luperini, 2006, p. 91.

⁹ Cfr. Raimondi, 2007, pp. 23-24.

minata competenza di lettura; e la classe-comunità, attraverso l'applicazione continua e ripetuta delle strategie, può interrogarsi sui significati e pervenire a una prima ipotesi di significato, che eventualmente sarà poi messa al vaglio dell'intera comunità.

Come si applica tutto questo alla lettura di Dante?

L'assunto necessario da cui partire vede il lettore e la lettrice che si avvicina al testo della *Commedia* e non viceversa. Impostare una didattica seria vuol dire anzitutto porsi il problema se il testo che abbiamo deciso di sottoporre all'attenzione della nostra comunità abbia un livello di complessità e di difficoltà non scoraggiante: una lettura troppo difficile, infatti, oppure troppo lontana dal vissuto dei lettori e delle lettrici, rischia di porsi come uno sforzo cognitivo eccessivo e, per questo, poco motivante. Allo stesso modo bisogna evitare la tentazione contraria: quella cioè di "accontentarsi" di riduzioni e semplificazioni. *Tertium non datur*: o il testo che intendiamo leggere è adatto al livello di lettura della comunità oppure non lo è; e chiunque lavori in classe si è reso conto, con le dovute ma rare eccezioni, che le riduzioni del testo non portano mai a una conoscenza reale.

In questa prospettiva, la *Commedia* può essere letta fin dalla scuola secondaria di primo grado se è lasciata nella sua integrale originalità: sono invece i lettori e le lettrici che devono compiere, con la guida dell'insegnante, i passi per avere le competenze di lettura necessarie. Questi passi si chiamano appunto strategie.

Un esempio potrebbe essere molto più chiaro rispetto a un discorso dal sapore teorico. Ipotizziamo di lavorare sul canto X dell'*Inferno*. Si tratta per la verità di un canto poco frequentato nella scuola secondaria di primo grado, perché presenta una notevole complessità di carattere politico e, in parte, anche teologico; inoltre i due protagonisti, Farinata degli Uberti e Cavalcante Cavalcanti, necessitano di un inquadramento storico perché le loro parole e, di conseguenza, le loro vicende siano comprese.¹⁰ Può essere tuttavia interessante proprio perché ci costringe a riflettere su strade meno percorse e quindi a porci domande che poi, in prospettiva, trasferiremo su terreni più noti e per questo più rassicuranti.

Il primo passo che va sempre compiuto dall'insegnante è quello di ripercorrere il proprio processo di lettore o lettrice; dobbiamo infatti riflettere su come noi per primi arriviamo alla comprensione di un testo o di un certo passaggio del testo, senza dare nulla per scontato. Questo lavoro su di noi ci aiuterà a esplicitare i passaggi e formulare una o più strategie efficaci. Una prima strategia che possiamo insegnare o anche ribadire, qualora l'avessimo già introdotta, ai nostri studenti e alle nostre

¹⁰ Si fa riferimento a una comprensione anche di livello iniziale, dato che non pare opportuno alla scuola secondaria di primo grado addentrarsi in complicate descrizioni e ricostruzioni della vita politica e culturale della Firenze del XIII secolo.

studentesse è la possibilità di leggere il canto o l'episodio andando a cercare tutti i punti in cui ci sono riferimenti che per loro non sono chiari;¹¹ intendo dire, in modo anche piuttosto semplice, di lasciare che sia la comunità a porsi domande e a discutere, non l'insegnante a porle preconfezionate (o a premettere le spiegazioni di ciò che si andrà a trovare). Una ricerca di senso, infatti, è tanto più profonda quanto più parte da un bisogno reale di comprensione e non da uno indotto dalla spiegazione. In questo modo si garantirà anche il principio secondo cui è la comunità che si deve avvicinare al testo dantesco e non il testo che deve essere semplificato (e quindi, va da sé, banalizzato) per giungere alla classe: il movimento ermeneutico è necessariamente dal lettore verso la parola scritta e non viceversa.

L'insegnante, in questa discussione, sarà il garante dell'autenticità delle domande e della correttezza delle risposte, se si decide di avviare un'attività di ricerca di informazioni ad esempio con l'ausilio di internet oppure con dei testi che vengono messi a disposizione della classe. In questa ricerca, nuovamente centrale sarà la condivisione: si può infatti decidere sia di procedere in gruppo, scegliendo a quali domande rispondere (valutando dunque come comunità quelle che sono prioritarie e che non trovano già risposta all'interno della classe) e condividendo immediatamente le risposte con tutti (in questo modo la comunità è anche garante della correttezza della ricerca), sia di impostare un lavoro di tipo laboratoriale, da soli o in coppia, in cui il momento di discussione sarà il cosiddetto *sharing time*, cioè la parte della lezione dedicata alla condivisione finale delle scoperte effettuate. Anche il momento della ricerca dovrà essere impostato, nel senso che sarà importante che gli studenti e le studentesse imparino a verificare siti e informazioni attendibili; le prime volte in cui si introdurrà questo tipo di lavoro sarà perciò essenziale il lavoro di *modeling* da parte del docente, che mostrerà, esplicitando i suoi processi di pensiero, come sceglie le informazioni che sta cercando.¹²

Portiamo però un altro esempio di strategia, applicabile oltretutto ad altri testi, che possa essere significativa in questo canto e che porti a una discussione in gruppo; sarà importante però metterla in campo solo dopo che si è lavorato sulla comprensione superficiale del testo, cioè solo dopo che tutte le persone che compongono la comunità hanno chiaro di che cosa si sta parlando nel canto. Si parte da un bisogno

¹¹ La classe potrebbe, a puro titolo di esempio, trovare difficoltà nei seguenti versi: 11, 14, 86, 119-120; potrebbe poi essere messa alla prova con i versi 49-51, in cui la questione storico-politica diventa davvero complessa e potrebbe richiedere anche la richiesta di un'eventuale spiegazione del docente.

¹² Un'idea semplice ed efficace è quella di proporre una tabella già predisposta in cui annotare le informazioni che si trovano, e in cui si chiede a ciascuno di indicare il sito da cui è stata reperita e motivare il perché sia ritenuta attendibile; uno strumento simile renderà molto più semplice e fruttuosa il momento della discussione, perché si baserà su un terreno comune e su uno strumento condiviso.

di comprensione emergente dal testo: il canto X, infatti, ha un'impostazione fortemente teatrale, in cui la gestualità, i silenzi, gli atteggiamenti dei quattro personaggi presenti,¹³ tutti ben delineati, hanno una precisa funzione comunicativa; presenta inoltre una struttura ad "episodio", conclusa, in cui la vicenda ha un preciso arco narrativo (introduzione, conflitto, deviazione dal conflitto-pausa, ripresa e scioglimento finale). Analizzare questa funzione comunicativa permette di scendere in profondità nella comprensione e di dare quindi un volume plastico all'intero episodio.

Proponiamo dunque agli studenti e alle studentesse di applicare la strategia "Cosa dice, cosa pensa, cosa fa".¹⁴ In una tabella, o in un organizzatore grafico¹⁵ appositamente predisposto, si chiederà alla classe di individuare punti del testo in cui il personaggio analizzato dice, pensa o fa qualcosa; di conseguenza si cercherà in un primo momento di capire se è possibile individuare anche uno degli altri elementi. Ciò che è importante, però, è che l'applicazione di una strategia non può mai essere fine a sé stessa, ma sempre *in service of meaning*:¹⁶ chiederemo dunque anche di provare a dedurre qualcosa da questa osservazione, che permetta di comprendere più in profondità il testo. Il risultato, in riferimento ai primi trenta versi, potrebbe essere simile a questo:

Versi	Che cosa fa il personaggio?	Che dice il personaggio?	Cosa pensa il personaggio?	Che cosa deduco?
3	Dante cammina dietro le spalle di Virgilio	Non parla		Si sente più sicuro così? Non sa dove andare?
4-9		Fa una domanda a Virgilio (anzi, due)	Pensa a qualcosa (ce lo dice Virgilio) ma non ci dice cosa pensa!	Che è timoroso ma anche curioso; che vuole metterci curiosità sul suo pensiero
29-30	Dante si accosta a Virgilio	Non parla		Forse ha paura

¹³ Si allude a Dante, Virgilio, Farinata e Cavalcante.

¹⁴ È la rielaborazione della strategia "Cuore, mano, cervello", ben descritta in Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021, pp. 84-85. Si può leggere un racconto della sua applicazione nell'articolo di Clivati (2021) sul blog IWT.

¹⁵ Per trovare numerosi esempi di organizzatori efficaci, cfr. Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021: nel testo ogni strategia è accompagnata dal suo organizzatore, che può essere elaborato e sperimentato in classe.

¹⁶ Per citare Frank Serafini.

Durante la discussione e la condivisione ciascuno potrà proporre qualcosa che ha osservato (anche mettendo in luce qualcosa di ovvio, che poi sarà eventualmente ripreso da un altro lettore o da un'altra lettrice), oppure rispondere a ciò che è stato detto dagli altri, traendo delle conseguenze originali, mettendo a confronto con le proprie opinioni, ribaltando il significato che è stato proposto originalmente. In questo modo il significato sarà davvero co-costruito nella comunità, nel rispetto però del testo.

Un'altra proposta, di cui si fa poco più che un cenno, è quella del taccuino vagabondo.¹⁷ Si tratta di una traccia collettiva di una lettura: l'insegnante propone al gruppo classe un taccuino comunitario, in qualche modo separato dal taccuino personale, in cui riportare annotazioni di lettura specifiche del percorso su un certo libro, in questo caso la *Commedia*. In modo basilare, si può procedere in questo modo: l'insegnante scrive la prima annotazione stimolo, che si chiude con una domanda. Ciascun lettore è chiamato a rispondere all'annotazione precedente, porre una sua riflessione (anche semplice, anche articolata in modo parziale) e poi lasciare una nuova domanda, che costituirà naturalmente la base di partenza per il lettore successivo.

Il taccuino vagabondo, così impostato, permette non solo di tenere traccia del lavoro svolto e delle conversazioni, ma di costruire un nuovo significato a partire dall'interazione tra il pensiero di almeno due lettori: sarà inevitabile, infatti, che da un certo punto in avanti molti e molte sentano la curiosità, legittima, di leggere ciò che hanno pensato gli altri e quindi di prendere posizione rispondendo a riferimenti anche più lontani nel tempo e nello spazio. È un modo, insomma, per produrre nuovo pensiero. Rispetto al taccuino tradizionale, il *walking journal* può eventualmente essere sperimentato anche al di fuori di un percorso strutturato di RW e pertanto si presta come possibile primo approccio al laboratorio per l'insegnante. Si tratta di una forma chiara, pratica, visibile e concreta della condivisione all'interno della comunità.

Resta da discutere e progettare la possibilità di far uscire verso l'esterno l'interpretazione; ossia di creare un momento in cui la circolazione delle idee non si fermi all'ambiente classe, ma si apra verso l'esterno. Chiaramente, poiché i lettori e le lettrici si sentono protagonisti della loro comprensione, saranno portati in modo spontaneo e non indotto a condividere a casa, con la famiglia e gli amici, ciò che hanno scoperto: si tratta di uno degli elementi chiave del laboratorio, la dimostrazione di un'impostazione svolta con successo, proprio perché la lettura non è solo un'attività solitaria, ma anche di condivisione.

¹⁷ L'espressione traduce l'inglese "walking journal" ed è invenzione di Loretta De Martin. Per una prima introduzione, anche relativa al rapporto con la lettura della *Commedia*, cfr. Pognante (2018) sul blog IWT.

Nella prospettiva dunque di aver lavorato in modo profondo sul testo, una possibile forma di restituzione (se i tempi e i luoghi lo permettono) può essere quella di avviare un laboratorio teatrale di rappresentazione di alcuni degli episodi della *Commedia*. Anche in un'esperienza come questa, ovviamente, sarà sempre fondamentale ricordare che il lavoro deve essere a servizio della comprensione: non è tanto importante il prodotto ottenuto, ma il processo con cui si è arrivati ad esempio alla scelta dei personaggi e degli episodi oppure alla definizione di un copione. Ho potuto svolgere un lavoro di questo tipo con due classi seconde del tempo prolungato¹⁸ nell'a. s. 2015/16 all'IC di Marostica (VI): dopo un attento lavoro di lettura di parti della *Commedia* abbiamo potuto creare un "viaggio" attraverso i tre regni in cui il protagonista, Dante, era il pubblico stesso, che si muoveva attraverso gli spazi del castello inferiore (il cortile, la scalinata, la sala affrescata) e incontrava, anche attraverso esperienze sensoriali,¹⁹ alcuni dei personaggi dell'opera.

Si tratta, come è chiaro, di un'attività che esce dai canoni consolidati del WRW, pur condividendone dei principi e degli assunti di base, ma che ugualmente può essere ricondotta all'importanza della condivisione per la creazione, il consolidamento e il mantenimento della comunità di lettura.

Bibliografia

- Atwell N., Atwell Merkel A. (2022). *La zona di lettura* (trad. di A. Nesti). Torino: Loescher
- Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere*. Milano-Torino: Pearson
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito* (trad. di G. Zucchini). Modena: Equilibri
- Clivati E. (2021). *1, 2, 3 si parte: alla scoperta dei personaggi e... di nuovi orizzonti*. Disponibile sul blog IWT: <https://www.italianwritingteachers.it/1-2-3-si-parte-alla-scoperta-dei-personaggi-e-di-nuovi-orizzonti/>
- Luperini R. (2002). *Breviario di critica*. Napoli: Alfredo Guida editore
- Luperini R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni
- Orvieto P. (2001). *Dalla parte del lettore* in E. Biagini, A. Brettoni, P. Orvieto (2001). *Teorie critiche del Novecento: con antologia di testi*. Roma: Carocci

¹⁸ Il laboratorio è stato condotto con le professoressse Liliana Contin e Francesca Chilese e l'aiuto di altri colleghi e colleghe, che sono intervenuti in base alle proprie competenze disciplinari.

¹⁹ La "burella", ad esempio, è stata ricreata chiedendo agli spettatori di passare sotto un "tunnel" formato da tutti i ragazzi e le ragazze con le braccia.

- Pognante S. (2018). *Letteratura vagabonda. La storia di un incontro scritta a più mani*. Disponibile sul blog IWT: <https://www.italianwritingteachers.it/letteratura-vagabonda-la-storia-di-un-incontro-scritta-a-piu-mani/>.
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa*. Trento: Erickson
- Raimondi E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale* (trad. di P. Villani). Milano: Vita e pensiero

I maestri di Dante. La didattica della *Divina Commedia*

di Itala Tambasco

Una meditazione sul valore pedagogico-didattico del poema non può prescindere dal significato della scelta dantesca di non percorrere in autonomia il proprio viaggio, svincolandosi dai precedenti modelli di odeporica ultramondana. Dall'inizio alla fine del suo percorso, Dante non ha mai ceduto alla tentazione di rendersi destinatario diretto del messaggio divino, ma ha sempre ottemperato al principio della intermediazione necessaria alla prerogativa della salvezza eterna.

Tutta la *Commedia* è notoriamente imperniata sul rapporto maestro/allievo e presuppone la necessità di una mediazione sistemica docente/discente, imprescindibile all'esperienza conoscitiva che è inscritta nella struttura compositiva di tutto il poema. La sua salvezza, poi, è il risultato di un percorso compiuto 'fra cielo e terra', frutto di una relazione paideutica non necessariamente condotta nel segno della reciprocità cristiana: la straordinaria modernità di Dante risiede proprio in questa 'democratizzazione' del sentire pedagogico che oltrepassa il rigido confine della dottrina patristica ed evangelica per contemplare la possibilità di una *koinè* culturale, posta a fondamento della sua fede. Senza dubbio, questa prospettiva ermeneutica conferisce al poema una metodica educativa la cui unicità si esplica nella possibilità di giungere alla conoscenza perfetta, alla piena contemplazione divina, mediante l'intercessione di una cultura laica, capace di illuminare pur non essendo illuminata, di rivelare la sostanza divina senza averla sperimentata.

L'intesa emotiva che Dante stabilisce con Virgilio è particolarmente rappresentativa di questo affrancamento dal circuito della letteratura religiosa: la simmetria linguistica con cui intende inaugurare la loro relazione pedagogica - condensata nell'imperante *miserere* - è il primo segnale tangibile della volontà di oltrepassare ogni confine educativo, indirizzando la preghiera del più grande poeta cristiano (Davide) al più

grande degli autori pagani (Virgilio).¹ «Quando vidi costui nel gran deserto, / “Miserere di me”, gridai a lui, / “qual che tu sii, od ombra od omo certo!”».² Dante comunica per la prima e unica volta in latino per rivolgersi a Virgilio e stabilire con lui un’intesa emotiva a partire da una concordia linguistica; il discepolo si rivolge al poeta pagano mediante la ripresa testuale del salmo davidico, notoriamente composto dal re d’Israele e rivolto a Dio affinché potesse espiare il proprio peccato. La *kenosis* dantesca, messa in atto all’inizio del poema, è un procedimento necessario alla sua evoluzione artistica. Riconoscere di essere lacunoso e chiedere aiuto al suo predecessore/maestro è la fase propeutica a quella che Bloom riconduce all’idea di ‘tessera’ con cui il poeta intende completare il progetto del suo maestro mantenendone la struttura, ma conferendole un nuovo senso, come se il precursore non fosse andato abbastanza lontano.³ Tutto il rapporto Virgilio/Dante si basa su questa continuità, determinata nel segno di una fusione calibrata fra cultura pagana e cristiana.

Già l’investitura poetica che Virgilio gli conferisce all’inizio del viaggio, riconosce alla base della sua arte compositiva la fusione del modello pagano dell’*Eneide* e quello cristiano della *Visio* paolina.

Andovi poi lo Vas d’elezione,
per recarne conforto a quella fede
ch’è principio a la via di salvazione.
Ma io, perché venirvi? o chi ’l concede?

¹ Scrive Battistini, 2007, p. 26: «Fin dal suo esordio, Dante-personaggio esercita una doppia azione retorica: una interna al testo, nel quale induce Virgilio a soccorrere facendo leva sul “grido” biblico tanto più forte della voce fioca del suo interlocutore, affievolita in un autore della latinità privo della Grazia, e una retorica esterna, rivolta ai suoi lettori, dinanzi ai quali con molta arditezza si atteggia a secondo e nuovo Davide, con cui è come se gareggiasse, nel senso che anche lui è un altro “cantor del sommo duce”». Si veda anche Ciccuto, 2013, pp. 65-78.

² *Inf.* I, 64-66. L’urgenza di essere salvato fa coincidere l’inizio del cammino nell’ammissione sincera e autentica del bisogno di misericordia, ovvero con la necessità di riempire un vuoto e soccorrere una condizione di povertà (insita nella radice *mīsēs*) che richiede di essere colmata. È necessario, allora richiamare l’autorità del *Convivio* in cui sin dal titolo si stabilisce l’indispensabilità di una comunione filosofico-letteraria. In *Cv.* II, IV, 6 Dante trasforma espressamente il *Miserere* davidico in un atto di carità culturale nei confronti dei «veri poveri» che inconfondibilmente identifica in coloro che non sanno: «ma però che in ciascuna maniera di sermone lo dicitore massimamente dee intendere a la persuasione, cioè a l’abbellire, de l’audienza sì come a quella ch’è principio di tutte l’altre persuasione come li rettorici [s]anno; e potentissima persuasione sia, a rendere l’uditore attento, promettere di dire nuove e grandissime cose; seguito io, a la preghiera fatta de l’audienza, questa persuasione, cioè, dico, abbellimento, annunziando loro la mia intenzione».

³ «The Old Testament is far too strong, as poetry, to be fulfilled, by its revisionary descendant, the self proclaimed New Testament»: Bloom, 1982, p. 222.

Io non Enèa, io non Paulo sono;
me degno a ciò né io né altri 'l crede.
Per che, se del venire io m'abbandono,
temo che la venuta non sia folle.
Se' savio; intendi me' ch'i' non ragiono.⁴

Il turbamento di Dante deriva dalla paura che il suo viaggio letterario possa tradursi in una impresa folle. Proprio la paura, termine che ricorre ben cinque volte nell'*incipit* proemiale, genera l'*impasse* della partenza: lo immobilizza e lo rende culturalmente insicuro al confronto con i precedenti modelli letterari con i quali Dante si sente ora chiamato al confronto. Il potere del male è proprio quello di bloccare il cammino; lo annotava suggestivamente Luzi, nel suo poema ultramondano: «l'inferno/è al bando del mutamento,/murato nell'immobilità».⁵

Per togliere Dante da questa condizione di paura Virgilio ricorre a uno degli espedienti didatticamente più efficaci, formulando un prospetto dell'itinerario da compiere, in una dimensione longitudinale volta all'acquisizione graduale di conoscenze a breve (*Inferno*), medio (*Purgatorio*) e lungo termine (*Paradiso*). Una pratica che, in prospettiva pedagogica consente di tenere in dialogo costante i protagonisti e gli strumenti del processo formativo, favorendo la coerenza e l'ottimizzazione dell'apprendimento dantesco.

Ond'io per lo tuo me' penso e discerno
che tu mi segui, e io sarò tua guida,
e trarrotti di qui per loco eterno;
[...]
e vederai color che son contenti
nel foco, perché speran di venire
quando che sia a le beate genti.
A le quai poi se tu vorrai salire,
anima fia a ciò più di me degna:
con lei ti lascerò nel mio partire;
ché quello imperador che là sù regna,
perch'i' fu' ribellante a la sua legge,
non vuol che 'n sua città per me si vegna.⁶

A Virgilio, dunque, è affidata la fase iniziale di una conoscenza che, sebbene sia ancora lontana dalla visione di Dio, è compiuta nella prospettiva di una salvezza verso la quale il poeta latino lo sta conducendo. Il contributo pedagogico virgiliano non è un caso isolato di intercessione pagana al cristianesimo di Dante. Anche Brunetto Latini è uno

⁴ *Inf.* II, 28-36.

⁵ Luzi, 1994, p. 184.

⁶ *Inf.* I, 112-114. 118-126.

di quei riferimenti educativi al quale ci sembra che il poeta riconosca il merito della sua salvezza. I numerosi dibattiti sulla colpa di Brunetto che Dante colloca fra i peccatori contro natura di *Inferno* XV, hanno di volta in volta ridefinito la matrice della sua perversione, contesa fra sodomia carnale e sodomia spirituale.⁷ Uno dei primi studiosi pronti ad andare oltre l'*impasse* ermeneutico del peccato di Brunetto è stato Zingarelli che ha messo in risalto quanto la componente della gratitudine di Dante verso il maestro sovrastasse l'infamia della trasgressione (che per il linguista fu senz'altro carnale) riconducendo al Latini il merito della sua crescita culturale.⁸

«Se fosse tutto pieno il mio dimando»,
rispuos'io lui, «voi non sareste ancora
de l'umana natura posto in bando;
ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,
la cara e buona imagine paterna
di voi quando nel mondo ad ora ad ora
m'insegnavate come l'uom s'eterna:
e quant'io l'abbia in grado, mentr'io vivo
convien che ne la mia lingua si scerna».⁹

Alcune riflessioni, suggerite dalle domande dei moderatori nel finale del webinar da cui scaturisce il presente scritto,¹⁰ hanno orientato il dibattito su quale fosse il giusto valore da attribuire alla gratitudine condensata dal poeta nel verso 85: «m'insegnavate come l'uom s'eterna». Nulla vieterebbe di intraprendere per Brunetto lo stesso itinerario esegetico concesso a Virgilio e riconoscergli la medesima qualità salvifica che ha prodigiosamente cooperato alla salvezza di Stazio e che contribuisce ora alla redenzione di Dante.¹¹ Il verso 85 potrebbe

⁷ Il tramonto dell'aura romantica ha ricollocato le anime dei 'grandi' della *Commedia* nella loro dimensione di peccatori e ha riaperto il dibattito sul peccato di Francesca, di Ulisse e dello stesso Brunetto. Archetipi indiscussi di questo nuovo crocevia critico sono, senza dubbio, Parodi, 1904, pp. 121-127; Merlo, 1887-1888, pp. 979-1000; D'Ovidio, 1932, pp. 179-207. Per un ragguglio bibliografico sulla controversa questione della sodomia di *Inf. XV* ci sia consentito un rinvio a Tambasco, 2016.

⁸ Tambasco, 2016, pp. 221-237.

⁹ *Inf. XV*, 79-87.

¹⁰ Il webinar *I maestri di Dante. La didattica della Commedia*, si è tenuto in data 29 Novembre 2021, sulla piattaforma *e-learning* di Iprase.

¹¹ È bene precisare che una sorta di veto interpretativo, in tal senso, è stato posto dall'autorevole commento di Benvenuto da Imola che aveva messo in guardia circa la duplice valenza interpretativa del passo, chiarendo in modo perentorio l'inopportunità di considerare quell'eternarsi in senso salvifico: «*Et hic nota quod homo per virtutem et scientiam aeternatur dupliciter; uno modo in mundo isto per immortalitatem famae: unde Ovidius: Sic homo fit, fama non moriente, Deus: secundo modo, in coelesti patria quia consequitur felicitatem et gloriam aeternam; et ista est vera et proprior aeternatio; tamen aeternari*

essere interpretato allora come un'attestazione di gratitudine per avergli garantito un'eternità che è spirituale e poetica insieme,¹² tanto più se si considera che queste due componenti siano concepite unitamente dal poeta, come *koinè* necessaria alla composizione del suo poema sacro al quale «han posto mano e cielo e terra».¹³

Dante non ha esitato nella scelta di affidare alla poesia pagana di Virgilio le sorti della sua salvezza e ne conferma l'efficacia didattica in occasione dell'incontro didatticamente più significativo del poema, quello con Stazio:

Ed elli a lui: «Tu prima m'inviasti
verso Parnaso a ber ne le sue grotte,
e prima appresso Dio m'alluminasti.
Facesti come quei che va di notte,

*capitur hic improprie pro perpetuari. Nota etiam quod autor commendat ser Brunettum a sufficientia sua, et sic vide quod autor non vult esse ingratus erga illum, a quo habuerat introductionem et didicerat multa in iuventute sua; et conatur facere sibi famam virtutis et scientiae ad redimendam infamiam eius». (Benvenuti de Rambaldis de Imola Comentum super Dantis Aldigherij Comoediam, nunc primum integre in lucem editum sumptibus Guilielmi Warren Vernon, a cura di Jacobo Philippo Lacaita, Firenze, Barbera, 1887; si rinvia al commento di *Inf.* XV, 79-87). Benvenuto esclude l'attribuzione di qualsiasi virtù redentiva all'opera e all'insegnamento di Brunetto, dando avvio a quella tendenza critica volta a giustificare la riabilitazione dantesca del maestro sodomita, in virtù della sua magnanimità scientifica e filosofica. Si riporta per estremo interesse anche il *Commento* di Francesco da Buti (1858-62); si rinvia al commento di *Inf.* XV, 79-96; «et è qui da notare che l'uomo si fa eterno con le buone e virtuose opere, per le quali dura la fama del mondo, o vero dell'uomo nel mondo eterna. Et intendendo a questo modo eterna si pone impropriamente; cioè si sempiterna: imperò che eterno è senza principio e senza fine; ma sempiterno è con principio e con fine; ma dura lungo tempo. Potrebbe ancora intendere eterna; cioè perpetua, et allora nel mondo determina quel verbo m'insegnavate, et intendesi che l'uomo si perpetua con le buone opere: imperò che nel mondo vive per fama, et in Cielo vive per gloria senza fine».*

¹² Nota bene Madarász, 2018, p. 234, quando scrive che «le due fedeli, le due immortalità, in nessuna parte della *Commedia* si presentano, si incontrano (e in un certo senso si scontrano) con tale vigore poetico come nel XV canto dell'*Inferno*». Secondo lo studioso, l'insegnamento brunettiano può considerarsi una forma di autoriflessione di Dante e del suo capolavoro. «Questa sarà la sua "stella" che lo condurrà nel "glorioso porto" dell'immortalità terrestre» (*ibidem*). Tuttavia, il suo studio non sembra agire in direzione della possibilità che l'opera di Brunetto possa aver contribuito anche alla salvezza ultraterrena del poeta. Ci sia consentito, infine, un rinvio a Tambasco, 2022; e a Panetta, 2006, pp. 19-40.

¹³ *Par.* XXV, 1-9: «Se mai continga che 'l poema sacro / al quale ha posto mano e cielo e terra, / si che m'ha fatto per molti anni macro, / vinca la crudeltà che fuor mi serra / del bello ovile ov'io dormi' agnello, / nimico ai lupi che li danno guerra; / con altra voce omai, con altro vello / ritornerò poeta, e in sul fonte / del mio battesimo prenderò 'l cappello».

che porta il lume dietro e sé non giova,
ma dopo sé fa le persone dotte.
quando dicesti: 'Secol si rinova;
torna giustizia e primo tempo umano,
e progenie scende da ciel nova'.
Per te poeta fui, per te cristiano:
ma perché veggi mei ciò ch'io disegno,
a colorare stenderò la mano». ¹⁴

Come la poesia virgiliana - alla quale si riconosce il merito di aver reso Stazio poeta e cristiano -, anche quella di Brunetto potrebbe essere portatrice delle medesime virtù. Il lettore non deve scandalizzarsi della condizione di 'insufficienza' in cui i maestri di Dante vengono collocati nella *Commedia*: le riflessioni meta poetiche del poema vertono tutte su una concezione evolutiva della cultura: nella relazione paideutica c'è sempre l'immagine dell'allievo che mette in questione il maestro e crea una frattura che cade nella relazione come necessaria per l'indipendenza e la grandezza dell'allievo. ¹⁵

Definire i maestri 'padri' indica la volontà di riconoscersi portatori di un avanzamento culturale che consiste in un superamento evolutivo messo in atto mediante il riuso in senso cristiano della loro poesia. Dante stesso ce ne dà dimostrazione recuperando *ad verbum* il testo pagano di Virgilio per conferirgli nel momento cruciale della loro separazione - dolorosa, ma didatticamente necessaria - un significato nuovo. Il congedo ruota attorno all'encomiastica redenzione del noto verso dell'*Eneide*, «conosco i segni dell'antica fiamma» («*agnosco veteris vestigia flammae*»), ¹⁶ con cui Didone riferisce l'amore per Enea che ha fatto rinascere in lei quella sensazione d'amore già provata per il marito Sicheo. Con le stesse parole Dante vorrebbe ora riferire a Virgilio ciò che prova alla vista di Beatrice: chi meglio di lui, che quel verso lo ha scritto, potrà percepire la sostanza del sentimento dantesco?

Il rimando a Virgilio sarà realmente approfondito e analizzato correttamente solo da una prospettiva che Pasquini definisce di «bilinguismo intertestuale»: ¹⁷ se è vero che qualcosa della Didone virgiliana passa nella Beatrice dantesca, è vero anche che non è possibile capire fino in

¹⁴ *Purg.* XXII, 64-75.

¹⁵ È quella categoria che Steiner, 2003, definisce come distruzione del maestro operata dal discepolo: l'idea, quindi, della privazione di una parte di sé stessi («tu sei colui da cui io tolsi lo bello stilo»; *Inf.* I, 87) a cui Steiner però fa seguire un sentimento di ingratitudine del secondo nei confronti del primo. Secondo Steiner il tropo della distruzione del maestro è operato dall'allievo quando questi, con ingratitudine si appropria del sapere recepito senza riconoscere in lui la fonte.

¹⁶ *Aen.* IV, 23. Per una suggestiva riflessione sulla ripresa virgiliana cfr. Pizzimento, 2018.

¹⁷ Pasquini, 1993, p. 15.

fondo l'incontro fra Dante e Beatrice senza conoscere il sentimento che pervade Didone alla vista di Enea.¹⁸

Al di là del significato che l'autore ha inteso attribuire alla sua ripresa lessicale, ciò che conta è la possibilità di desumere la validità del principio meta letterario posto alla base di questo procedimento letterario mediante il quale Dante legittima il riuso di un testo pagano in chiave cristiana. La validità di un'opera poetica può essere eterna: seppur assoggettata al sostrato culturale in cui è stata prodotta, essa può rinnovarsi ogni volta nelle parole e nelle intenzioni di chi la scrive.

Ciò consente di rintracciare nella sua stessa poesia una risposta alla incertezza critica sulla modernità della *Commedia* e sull'opportunità didattica di rinnovarne il contenuto, piegandolo all'esigenza di renderlo più attuale.

Un ventennio prima della venuta di Cristo, Virgilio decrittava i codici dell'amore lussurioso fra Didone ed Enea, condensandolo nei versi che Dante non si preclude poi di recuperare, a distanza di più di mille anni, per raccontare con le stesse parole la natura di un amore antitetico, puro e spirituale. Il suo vero omaggio a Virgilio si esplica nella dimostrazione del valore eterno della sua creazione, seppur concepita nel limite del suo tempo.

Non sono mancati, nella *Commedia*, i momenti in cui Virgilio, contratto nel limite della ragione, non sia riuscito a chiarire in modo esauritivo i dubbi del poeta o, peggio, che abbia dato prova di un grado di discernimento minore rispetto al suo discepolo. Nella bolgia dei barattieri, il maestro non era stato capace di preservare Dante dal tranello dei Malebranche di *Inf.* XXI-XXII. In quell'occasione era stato il discepolo a intuire l'inganno dei diavoli e a non capacitarsi della cecità della sua guida a cui tuttavia obbedì,¹⁹ fino a quando anche Virgilio non si accorse della truffa.

Dante non ha trascurato di rimarcare la valenza pedagogica che deriva da tale *défaillance* didattica: la debolezza dell'educatore rinvigorisce, nel finale della macrosezione, il legame fra i due. La loro armonia intellettuale è la condizione necessaria affinché l'itinerario formativo di Dante possa proseguire, così come nei canti proemiali è stata la scintilla, il motore che ha reso possibile l'inizio del loro cammino. Virgilio torna immediatamente a ricoprire il ruolo di maestro che nell'immaginario dantesco coincide con la premura amorevole della madre²⁰ e sop-

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Qualcosa di nuovo sta accadendo nel rapporto maestro/allievo e Dante lo segnala notando come l'accortezza di Virgilio sia stranamente venuta meno e per la prima volta ne mette apertamente in discussione la valenza pedagogica («se tu sa'ir [...] / Se tu se' sì accorto come suoli / non vedi tu; *Inf.* XXI, 127-130) che nel reiterante 'se' si trasforma in ipotesi e smette di essere certezza. È venuta meno la simbiotica partecipazione fra le due menti che aveva reso possibile l'inizio del cammino paideutico di Dante.

²⁰ *Inf.* XXIII, 37-42: «lo duca mio di subito mi prese, / come la madre ch'al romore

perisce alle sue mancanze con un atto di apoteosi formativa, «avendo più di lui che di sé cura»,²¹ mettendo a rischio sé stesso a vantaggio dell'esperienza dantesca che senza quel salto nel buio verso la sesta bolgia non avrebbe potuto compiersi.²²

Un'altra suggestiva immagine 'fallimentare' è quella del maestro di *Purg.* III, avvilito dal limite del suo insegnamento e incapace di concepire e spiegare all'allievo l'essenza di Dio:

«State contenti, umana gente, al *quia*;
ché, se potuto aveste veder tutto,
mestier non era parturir Maria;
e disiar vedeste senza frutto
tai che sarebbe lor disio quietato,
ch'eternalmente è dato lor per lutto:
io dico d'Aristotile e di Plato
e di molt'altri»; e qui chinò la fronte,
e più non disse, e rimase turbato.²³

Il turbamento del maestro che chiude in un rassegnato silenzio il limite della sua intelligenza è la condizione necessaria affinché possa essere rimarcata la crescita poetico/spirituale di Dante che è illuminata dalla Verità. Il limite è un requisito generalizzato e comune a tutti i maestri danteschi: la loro funzione didattica si esplica sempre in virtù di un «nodo» che aspetta di essere superato. L'incontro con 'padre' Guinizzelli si pone a conclusione di un'altra significativa riflessione metadidattica che il poeta condensa in una serie di colloqui sulla poesia contemporanea fra *Purg.* XXII-XXVI.

Stazio - lo abbiamo visto - ha riconosciuto e superato il limite virgiliano (*Purg.* XXII), ma deve la sua salvezza alla sua poesia che non è solo parola ornata, ma il coadiuvante della sua redenzione. Jacopo da Lentini, Guittone d'Arezzo e Bonaggiunta da Lucca, maestri della tradizione siculo-toscana, sono stati oltrepassati dalla poesia degli stilnovisti «“O frate, issa vegg'io”, diss'elli, “il nodo / che 'l Notaro e Guittone e me

è desta / e vede presso a sé le fiamme accese, / che prende il figlio e fugge e non s'arresta, / avendo più di lui che di sé cura, / tanto che solo una camiscia vesta».

²¹ Ivi, 49.

²² Molto ha insistito la consueta sensibilità didattica di Seriani sul valore pedagogico di questa immagine, ancora troppo sottovalutata dalla critica coeva; il suo webinar *Dante a scuola. Come e perché leggere la Commedia nella scuola di oggi* si è tenuto il 21 Settembre 2021, sulla piattaforma *e-learning* di Iprase. La relazione paideutica derivante dalla discepolanza genera un sentimento di gran lunga superiore a quello dell'amicizia «come 'l maestro mio per quel vivagno,/ portandosene me sovra 'l suo petto,/ come suo figlio, non come compagno» (*Inf.* XXIII, 48-50). Il recupero della *koinè* culturale, già preannunciata in apertura del canto dall'atteggiamento conventuale che i due poeti assumono, fa sì che il loro viaggio possa ora procedere.

²³ *Purg.* III, 37-45.

ritenne / di qua dal dolce stil novo ch'i' odo!».²⁴ Guinizelli, che notoriamente deve a Dante la sua paternità stilnovista, è destinato ad assistere al superamento della sua poesia da parte del poema sacro «al quale ha posto mano e cielo e terra».²⁵

In perfetta sintonia con tale postulato pedagogico, padre Guinizelli smorza l'enfatica attestazione di stima che Dante gli riserva per indicare un altro caso di avanzamento didattico, quello fra Arnaut Daniel e Giraut de Bornel,²⁶ e poi scompare, lasciando spazio - in linea con il pensiero espresso - a chi viene dopo di lui: «poi, forse per dar luogo altrui secondo / che presso avea, disparve per lo foco, / come per l'acqua il pesce andando al fondo».²⁷

Se l'iniziazione educativa Dante/Virgilio era stata fissata mediante il sacrificio del salmo davidico *miserere*, nel nome del quale ha preso avvio il viaggio didascalico di Dante, la scomparsa di Virgilio avviene, *mutatis mutandis*, nel segno di una gratitudine espressa mediante il ri-uso cristiano del verso pagano («conosco i segni dell'antica fiamma»)²⁸

La separazione dal maestro è riferita non come un evento progressivo, ma netto e palpabile nella vacuità in cui il discepolo viene a trovarsi («ma Virgilio n'avea lasciati scemi di sé»)²⁹. La sua *absentia* è la condizione necessaria affinché Dante possa proseguire il suo percorso didattico sotto la nuova guida di Beatrice, per raggiungere con lei quel secondo grado di conoscenza a cui Virgilio l'aveva preparato: «e vederai color che son contenti / nel foco, perché speran di venire / quando che sia a le beate genti. / A le quai poi se tu vorrai salire, / anima fia a ciò più di me degna: / con lei ti lascerò nel mio partire».³⁰

²⁴ *Purg.* XXIV, 55-57: d'altronde, lo scenario che accoglie Guinizelli e Arnaut, afflitti dalle stesse pene di chi in vita fu lussurioso, prescindendo dalla loro seppur nobile vocazione poetica, è già indicativo della natura peccaminosa dell'amore cantato nelle loro poesie, rimarcato nel finale dal rimpianto per la «passada folor» del trovatore francese (*Purg.* XXVI, 142-43: «leu sui Arnaut, que plor e vau cantan; / consiros vei la passada folor»).

²⁵ *Par.* XXV, 2. Cfr. *Purg.* XXVI, 109-114: «Ma se le tue parole or ver giuraro, / dimmi che è cagion per che dimostri / nel dire e nel guardar d'avermi caro». / E io a lui: «Li dolci detti vostri, / che, quanto durerà l'uso moderno, / faranno cari ancora i loro incostri».

²⁶ *Purg.* XXVI, 115-126. «O frate», disse, «questi ch'io ti cerno / col dito», e additò un spirito innanzi, / «fu miglior fabbro del parlar materno. / Versi d'amore e prose di romanzi / soverchiò tutti; e lascia dir li stolti / che quel di Lemosi credon ch'avvanzi. / A voce più ch'al ver drizzan li volti, / e così ferman sua opinione / prima ch'arte o ragion per lor s'ascolti / Così fer molti antichi di Guittone, / di grido in grido pur lui dando pregio, / fin che l'ha vinto il ver con più persone». Sulla concezione evolutiva delle gerarchie didattiche di *Inf.* IV, cfr. Picone, 2008.

²⁷ *Purg.* XXVI, 133-135.

²⁸ *Purg.* XXX, 48.

²⁹ *Ivi*, 49.

³⁰ *Inf.* I, 118-123.

Nessuno, invece, aveva preparato il pellegrino al distacco dalla dottrina di Beatrice. La loro separazione coglie di sorpresa il poeta (e il lettore) poiché oltrepassa la programmatica spiegazione virgiliana sul percorso ultramondano da compiere. Dante scrittore cerca di sopprimere al fuori programma del Dante discepolo - su cui ancora si discute³¹ leggendo semanticamente e iconicamente il momento dell'allontanamento delle fide scorte secondo uno schema iconico-semanticamente che accomuna l'urgenza di questo crocevia pedagogico.

e volgeami con voglia riaccesa
per domandar la mia donna di cose
di che la mente mia era sospesa.
Uno intendea, e altro mi rispuose:
credea veder Beatrice e vidi un sene
vestito con le genti gloriose. [...]
quanto lì da Beatrice la mia vista;
ma nulla mi facea, ché sua effige
non discendea a me per mezzo mista.
«O donna in cui la mia speranza vige,
e che soffristi per la mia salute
in inferno lasciar le tue vestige.
di tante cose quant'ì ho vedute,
dal tuo podere e da la tua bontate
riconosco la grazia e la virtute».³²

Dante è disorientato, si gira per chiedere spiegazioni alla donna che inaspettatamente è scomparsa. La separazione da lei è vissuta in analogia alla precedente divisione da Virgilio. Alla reiterante gestualità si somma il riuso del verso latino che ritorna, rievocato suggestivamente nelle parole «vestige» (unica occorrenza in tal forma) e «riconosco», a distanza di pochi versi.

Virgilio continua a fornire i codici interpretativi dell'esperienza didattica del poema e a suggerire un modello di insegnamento che maternamente rinvia all'offerta (sacrificio) di una parte del maestro che partecipa così alla salvezza del discepolo: «che soffristi per la mia salute / in inferno lasciar le tue vestige».³³ La gratitudine espressa alla donna nel momento della separazione tiene conto della sofferenza che anche lei ha dovuto patire per contribuire alla sua salvezza. Il momento risente ancora del formulario retorico della scomparsa virgiliana in cui pure si metteva in risalto il sacrificio funzionale alla

³¹ La lunghissima rassegna di studi sui canti conclusivi del *Paradiso* ha inevitabilmente dibattuto anche sull'apparizione 'imprevista' del santo francese, ammettendone il ruolo di terza guida sulla base della sua spiccata devozione mariana che nel Medioevo raggiunse un'elevatissima diffusione. Valgano per tutti i seguenti studi: Aversano, 1990; Carapezza, 2013; Fumagalli, 2012, pp. 179-196.

³² *Par.* XXXI, 55-60, 76-84.

³³ *Par.* XXXI, 79-80.

salvezza del poeta «per mia salute die' mi».³⁴ Solo a titolo di suggestione, ci limitiamo a segnalare l'ambiguità esegetica del «die' mi» che convenzionalmente viene interpretato come «mi diedi a lui»,³⁵ ma che mantiene aperta la possibilità di una lettura in terza persona (si diede a me)³⁶ raramente ammessa.³⁷ Il 'darsi a Dante' accentuerebbe il ruolo che a Virgilio era stato riconosciuto sin dallo scenario proemiale («dinanzi a li occhi mi si fu offerto»)³⁸ Un altro forte elemento di comunanza fra i due congedi didattici risiede proprio in questo esplicito rinvio all'inizio del viaggio, all'incontro con maestro Virgilio, segno che quella parte del maestro che si era data/offerta è rimasta per sempre impressa in lui.

Ogni momento topico della progressione dantesca mantiene viva in sé l'impronta della poesia virgiliana che ogni volta muore al suo limite pagano per rinascere nei versi del discepolo. Per questo, il saluto al poeta latino è doloroso e la sua immolazione è necessaria. Affinché il poema possa scrollarsi di dosso il limite dell'archetipo virgiliano e ambire alla perfezione della poesia sacra, è necessario che Virgilio se ne vada, sebbene lasci il poeta in un dolore così vivamente sentito che «fa rimanere male anche noi»:³⁹

Nel punto più saliente dell'azione, in mezzo a quella festa di luci, di colori e di canti, mentre siamo ancora oppressi di meraviglia davanti quel gioioso tripudiare di angeli e di fiori, un singhiozzo improvviso e angoscioso rompe dal petto di Dante. Il passaggio repentino dal turbamento più dolce a un dolore

³⁴ *Purg.* XXX, 51.

³⁵ Valga per tutti il commento di Pasquini e Quaglio, 1982, *ad locum*: «mi diedi, mi ero affidato per la mia salvezza. Il riferimento va, come è ovvio, ai primi due canti dell'*Inferno*».

³⁶ È da notare, inoltre, che la formula originale riferita da numerosi commentatori sia diemi/diemmi (cfr. *Il codice cassinese della Divina commedia per cura dei monaci benedettini della badia di Monte Cassino*, Tipografia di Monte Cassino, 1865) e che il medesimo uso del verbo con particella enclitica sia presente nel finale dello stesso canto, riferito da Beatrice a Dante: «questi si tolse a me, e diessi altrui», con il significato chiaramente espresso in terza persona di «si diede ad altri studi (ed amori)». Cfr. Pasquini e Quaglio, 1982, *ad locum*.

³⁷ Lo apprendiamo dal commento ottocentesco di Gregorio da Siena che scrive: «taluno legge diè per terza persona, e potrebbe comportarsi; ma è meglio die' concordato con la prima. Il nostro Poeta usò anche dienno e dierno per dettero. Dienno si formò della terza singolare diè, giuntovi no; ma die-no si scrisse dienno a secondar la pronunzia, che proferiva come geminata la consonante. Dierno è sincopato da dieronno, ed è conceduto al poeta, se non al prosatore; avvegnachè dal Mastrofini ripudisi affatto. (*Inf.* XX, 76: Per l'argine sinistro volta dienno. *Inf.* XXX, 94: Qui li trovai e poi volta non dierno) e vuol notarsi come l'i s'interpone solo nella prima e terza del singolare, e nella terza del plurale; non si dicendo diesti, diemmo, dieste»; cfr. *Commedia di Dante Alighieri con note di Gregorio di Siena, Inferno* (1867-70), *ad locum*.

³⁸ *Inf.* I, 62.

³⁹ Cfr. *La Divina Commedia di Dante Alighieri commentata da Luigi Pietrobono* (1982), *ad locum*.

così vivamente sentito fa rimaner male anche noi. Il contrasto non ha nulla di voluto, di studiato: vien da sé, come per una legge di natura. Ci sorprendiamo forse che quando ritorna il sole, le stelle si eclissino? E così non ci dovrebbe sorprendere che, all'apparire di Beatrice, Virgilio scompaia. E nondimeno ne soffriamo; viene a mancare anche a noi una parte molto cara della nostra anima, e quasi siamo grati al Poeta che con il ne - n'avea lasciati - ci permette di far parte del suo dolore.⁴⁰

Bibliografia

- Aversano M. (1990). *San Bernardo e Dante*. Salerno: Edisud
- Battistini A. (2007). *Dante 'nobilissimo dicitore'*. *Strategie persuasive nella Commedia*, in «La Capitanata», 21, 2007, pp. 21-33
- Bloom H. (1982). *Agon*. New York: O.U.P.
- Carapezza S. (2013). *La preghiera a Beatrice tra modelli letterari e liturgici*, in *Preghiera e liturgia nella Commedia. Atti del Convegno internazionale di studi* (Ravenna, 12 novembre 2011), a cura di G. Ledda. Ravenna: Centro Dantesco dei Frati Minori Conventuali
- Ciccuto M. (2013). *La parola che salva: per un ritratto di Dante filosofo del linguaggio*, in «Quaderns d'Italia», 18, 2013, pp. 65-78
- Commedia di Dante Alighieri con note di Gregorio di Siena, Inferno (1867-70)*. Napoli: Perrotti
- D'Ovidio F. (1932). *Cenni sui criteri di Dante nel dannare o salvare le singole anime*, in *Opere - Nuovi studi danteschi*. Napoli: Guida. Vol. 2, pp. 179-207
- Fumagalli E. (2012). *Il giusto Enea e il pio Rifeo. Pagine dantesche*. Firenze: Olschki
- Giannini C. (a cura di) (1858-62). *Commento di Francesco da Buti sopra La Divina Commedia di Dante Alighieri*. Pisa: Fratelli Nistri
- La Divina Commedia di Dante Alighieri commentata da Luigi Pietrobono* (4^a edizione, 1982). Torino: Società Editrice Internazionale
- Luzi M. (1994). *Viaggio terrestre e celeste di Simone Martini*. Milano: Garzanti
- Madarász I. (2018). *Riflessioni e autoriflessioni sulla missione e sull'immortalità del poeta nel XV canto dell'Inferno*, in «Quaderni danteschi», XV, 2018, pp. 234-240
- Merlo P. (1887-1888). *Sulla euritmia delle colpe nell'Inferno dantesco*, in *Atti del reale istituto veneto di scienze, lettere ed arti*, VI, 6, pp. 979-1000
- Panetta M. (2006). *Il maestro di Dante. Rappresentazioni e allusioni letterarie a Brunetto Latini*, in G. Corabi e B. Gizzi (a cura di), «Studi (e testi) italiani», 17, 2006, pp. 19-40
- Parodi E.G. (1904). *Perché Dante lo condanna?* In *Dai tempi antichi ai tempi moderni*. Milano: Hoepli
- Pasquini E. e Quaglio A. (a cura di), (1982). *Commedia di Dante Alighieri*. Milano: Garzanti
- Pasquini E. (1993). *Intertestualità e intratestualità nella Commedia dantesca. La tradizione del Novecento letterario*. Bologna: Ed. CUSL

⁴⁰ *Ibidem*.

- Picone M. (2008). *Gli ipotesti classici (Virgilio e Ovidio)*, in *Lecture Classensi*, 37. Ravenna: Longo
- Pizzimento P. (2018). «*Conosco i segni dell'antica fiamma*»: il dialogo tra *Beatrice e Dante (Purg. XXX)*, in *La letteratura italiana e le arti*. Atti del XX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti, Napoli (7-10 settembre 2016), a cura di L. Battistini, V. Caputo, M. De Blasi, G. Andrea Liberti, P. Palomba, V. Panarella, A. Stabile. Roma: ADI editore
- Steiner G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Éditions Gallimard
- Tambasco I. (2016). «*Il Canto della gratitudine*», *Inferno XV letto da Nicola Zingarelli*, in S. Valerio, A.M. Cotugno e R. Palmieri (a cura di). *Nicola Zingarelli e gli studi danteschi*. Foggia: Edizioni del Rosone, pp. 221-237
- Tambasco I. (2022). «*M'insegnavate come l'uom s'eterna*». *Per una didattica della salvezza nella 'Commedia'*, in «Sinestesieonline», a. XI, n. 34. Disponibile su: <http://sinestesieonline.it/wp-content/uploads/2022/02/gennaio2022-05.pdf>.

Imparare a scrivere versi con Dante

di Umberto Brunetti

1. Nozioni di metrica a scuola

In quanto aspetto tecnico della poesia, se affrontata a un livello puramente teorico, c'è il rischio che la metrica risulti un argomento ostico e poco attrattivo per gli studenti, generalmente non molto avvezzi a leggere, tanto meno testi poetici. Perché allora un docente di scuola superiore dovrebbe soffermarsi sull'aspetto metrico all'interno di un percorso sulla poesia e quali strategie può adoperare per renderlo appetibile agli alunni e addirittura divertente? Se ragioniamo sull'etimologia del termine poesia (dal greco ποιήσις, derivato a sua volta da ποιέω, "produrre", "fare", "creare"), appare chiaro che a fondamento dell'arte poetica non vi è una dimensione teorica, bensì pratica, "artigianale". La mia proposta è perciò quella di avvicinare i ragazzi alla metrica facendoli cimentare da subito nella scrittura creativa in versi, a partire da semplici esercizi.

Per motivare gli studenti a maturare una competenza specifica, che potrebbe apparire di secondaria importanza, occorre far comprendere loro le finalità di questo lavoro. Come scrive il metricista Pietro Beltrami, «chi non conosce la metrica viene a mancare di elementi necessari alla piena comprensione del testo».¹ Tale affermazione assume maggior rilievo se si considera che i testi poetici del canone letterario italiano affrontati a scuola sono composti per la grande maggioranza in metrica. Conoscere quest'ultima è perciò funzionale a raggiungere uno degli obiettivi formativi previsti per la classe seconda del biennio: saper analizzare e interpretare un testo poetico.

Per introdurre il concetto di metrica, non si può prescindere ancora una volta dall'etimologia: il termine deriva dal greco μετρική, connesso a sua volta con μέτρον, "misura". La metrica è, infatti, l'insieme delle norme che regolano la misura dei versi. Nella metrica italiana i versi si distinguono, innanzitutto, in base al numero delle sillabe che li compongono: chiameremo quindi endecasillabo un verso di

¹ Beltrami, 2002, p. 11.

11 sillabe, settenario uno di 7, e così via. Tale informazione teorica, di certo essenziale, non esaurisce però il discorso metrico. A tal proposito, possiamo spronare i nostri studenti a richiamare alla memoria informazioni che dovrebbero aver acquisito nel corso della scuola secondaria di primo grado, proponendo loro alcuni semplici esercizi pratici:

Esercizio n. 1

Effettua la divisione in sillabe dei seguenti versi tratti dall'Inferno di Dante:

«Nel mezzo del cammin di nostra vita» (*Inf.* I, 1);

«E quindi uscimmo a riveder le stelle» (*Inf.* XXXIV, 139).

Una prima divisione in sillabe dei due versi proposti fornirebbe il seguente esito:

Nel / mez / zo / del / cam / min / di / no / stra / vi / ta
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

E / quin / di / u / scim / mo / a / ri / ve / der / le / stel / le
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Appurato che il primo verso ha undici sillabe mentre il secondo ne contiene tredici, si inviteranno gli studenti a interrogarsi circa il motivo di questa discrepanza, dando per assodato che la *Divina Commedia* è composta esclusivamente da endecasillabi. Sarà cura del docente spiegare quindi che la divisione in sillabe non è un criterio sufficiente per definire un verso italiano. Dall'esempio pratico si cercherà allora di risalire a una figura metrica fondamentale, quella della sinalefe: nel conteggio delle sillabe di un verso la vocale finale di una parola e quella iniziale della successiva si uniscono. L'endecasillabo dantesco in questione andrà dunque scandito in questa maniera:

E / quin / di^u / scim / mo^a / ri / ve / der / le / stel / le
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Credo sia importante far comprendere agli studenti che la sinalefe non è una regola inventata a tavolino, ma la codificazione di una caratteristica propria della lingua parlata, in cui le vocali atigue tendono a fondersi in un unico suono. I ragazzi iniziano così a capire che il verso poetico ha una forte attinenza con l'aspetto sonoro. Proponiamo quindi alla classe un secondo esercizio, questa volta un po' più articolato:

Esercizio n. 2

Individua l'endecasillabo tra i seguenti due versi:

«dal proprio paradiso minuscolo» (Ripellino, *Lo splendido violino verde*, n. 42, v. 8);

«Ciò che 'n grembo a Benaco star non può» (*Inf.* XX, 74).

Si tratta chiaramente di un esercizio con trabocchetto, finalizzato a sorprendere i ragazzi per suscitare in loro attenzione e curiosità. Dopo aver effettuato la divisione in sillabe, infatti, essi saranno portati a individuare come endecasillabo il primo verso, ma non il secondo. Dovremo perciò dimostrare perché è vero l'esatto contrario. Il primo verso è un decasillabo perché ha l'ultimo accento sulla nona sillaba, mentre il secondo è un endecasillabo perché l'ultimo accento cade sulla decima sillaba. Questo esercizio aiuta a prendere coscienza che la metrica non è fondata unicamente su un criterio sillabico, ma anche sulla disposizione degli accenti. Trascriviamo quindi alla lavagna la scansione corretta, evidenziando l'ultima sillaba accentata:

dal / pro / prio / pa / ra / di / so / mi / **nu** / sco / lo
1 2 3 4 5 6 7 8 **9** 10 11

Ciò / che 'n / grem / bo[^]a / Be / na / co / star / non / **può**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

È probabile che per gli studenti, poco abituati a ragionare sulla dimensione fonica della lingua, non sia così immediata l'individuazione dell'accento tonico all'interno di una parola. Occorrerà dunque soffermarsi su un aspetto che non va dato per scontato e che si rivela centrale per comprendere il discorso metrico: anche se l'accento grafico è obbligatorio soltanto in pochi casi, ogni parola possiede un accento tonico, che nella comunicazione orale è segnalato per l'appunto dall'elevazione del tono della voce sulla sillaba accentata. Forse alcuni alunni ricorderanno che in base alla posizione di tale accento le parole italiane possono essere raggruppate in tre principali categorie:

- TRONCHE: parole con accento sull'ultima sillaba (es. Nicolò);
- PIANE: parole con accento sulla penultima sillaba (es. Letizia);
- SDRUCCIOLE: parole con accento sulla terzultima sillaba (es. Giacomo).

Per fissare questo concetto si può proporre agli studenti di raggruppare i nomi della classe nelle tre categorie: dalla statistica finale si osserverà che la maggior parte delle parole in italiano è piana. Proprio per questo nella metrica si tende a considerare come canonico il verso realizzato con ultima parola piana: un endecasillabo con ultima parola

piana ha 11 sillabe, un decasillabo ne ha 10, e così via. Esistono però delle possibilità differenti di realizzare gli stessi versi. Limitiamo per comodità gli esempi al caso dell'endecasillabo:

ENDECASILLABO PIANO

Nel / mez / zo / del / cam / min / di / no / stra / **vi** / ta
1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10** 11

ENDECASILLABO TRONCO

Ciò / che 'n / grem / bo^a / Be / na / co / star / non / **può**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

ENDECASILLABO SDRUCCIOLO

O / ra / cen / por / ta / l'un / de' / du / ri / **mar** / gi / ni
1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10** 11 12

Ciò che accomuna questi tre versi non è il numero di sillabe (che varia da 10 a 12), ma la posizione dell'ultimo accento sulla decima sillaba. Se l'endecasillabo piano è quello adoperato maggiormente dai poeti della tradizione, quello sdrucchiolo costituisce senza dubbio la variante più ricercata, data la scarsità di parole in italiano accentate sulla terzultima sillaba, e si tratta di una tipologia di endecasillabo molto amata dai poeti del Novecento.²

Va rilevato che i manuali scolastici non si soffermano sempre in modo adeguato sulla dimensione accentuativa dei versi, solo in apparenza trascurabile, ma in realtà fondamentale per definire la regola chiave della metrica italiana: dopo l'accento dell'ultima parola si deve contare sempre e comunque una sola sillaba. Perciò un verso di dodici sillabe con ultima parola sdrucchiola equivale perfettamente a un verso di dieci con ultima parola tronca e a uno di undici con ultima parola piana: in tutti e tre i casi siamo di fronte a un endecasillabo. A tal proposito attingiamo nuovamente a *Gli strumenti della poesia* di Beltrami:

[Nella metrica italiana] il computo delle sillabe è per vari aspetti convenzionale, e in particolare [...] il numero di una serie di sillabe dipende dalla posizione dell'ultima tonica. Per questa ragione non si può dire che quella italiana sia una metrica *sillabica* in senso stretto; essa si può dire piuttosto una metrica *sillabico-accentuativa*.³

In maniera graduale abbiamo dunque spostato l'attenzione dei ragazzi dal numero di sillabe alla posizione degli accenti, superando la definizione, solo parzialmente corretta, di endecasillabo come verso di

² Cfr. D'Annunzio, *Il fanciullo*: «trèmano come trema il capelvènere»; Gozzano, *La signorina Felicita*: «M'apparisti così, come in un cantico»; Montale, *Meriggiare pallido e assorto*: «ch'ora si rompono ed ora s'intrecciano».

³ Beltrami, 2002, p. 53.

undici sillabe. Per approdare alla definizione esaustiva, occorre però introdurre ancora un concetto, quello di accento ritmico. All'interno di un endecasillabo, infatti, non tutti gli accenti tonici hanno la stessa rilevanza: oltre all'accento posto sulla decima sillaba, soltanto un altro accento assume un valore ritmico e quindi distintivo, e ha una posizione mobile: può cadere sulla quarta o sulla sesta sillaba. Per esemplificare le due possibili realizzazioni dell'endecasillabo (con accenti di 4^a-10^a o con accenti di 6^a-10^a) verrà comodo citare ancora una volta Dante, più precisamente il celebre esordio del suo poema:

Nel / mez / zo / del / cam / **min** / di / no / stra / **vi** / ta
 1 2 3 4 5 **6** 7 8 9 **10** 11

mi / ri / tro / **vai** / per / u / na / sel / va^o / **scu** / ra
 1 2 3 **4** 5 6 7 8 9 **10** 11

Ora finalmente gli studenti sono in grado di giungere alla definizione completa di verso endecasillabo: un verso, solitamente di 11 sillabe, in cui l'ultimo accento tonico cade sempre sulla 10^a sillaba, e che ha il secondo accento principale (ritmico) sulla 4^a o sulla 6^a sillaba.

Per far sì che i ragazzi interiorizzino i concetti fin qui affrontati e acquisiscano dimestichezza con l'aspetto sonoro della poesia, mi pare utile sottoporre loro degli esercizi di scrittura in metrica, affinché tale studio non si arresti a un piano puramente teorico, ma stimoli la loro creatività attraverso un apprendimento di tipo pratico.

2. Laboratorio di scrittura in metrica

Consegna n. 1: *Componi due endecasillabi che abbiano lo stesso ritmo dei primi due versi della Divina Commedia.*

Esempio 1

Sul petto del gattin di mia cugina

6 **10**

c'è una macchietta grigia e un po' bianchina.

4 **10**

(Matilde, classe 2^a di Scienze applicate)

Il primo verso scritto da Matilde ripropone perfettamente gli accenti di 2^a-6^a-10^a dell'endecasillabo iniziale dell'*Inferno*. Riguardo al secondo verso, si può notare che manca l'accento secondario sull'8^a sillaba, mentre oltre a quello sulla 4^a sillaba è presente anche un accento sulla 6^a sillaba che rende meno evidente la distinzione con l'endecasillabo precedente: si tratta però di una minuzia e l'esercizio è senz'altro ben svolto. Tuttavia può essere utile ragionare anche sulle piccole sfumature

per accrescere la sensibilità dei ragazzi nei confronti della dimensione ritmica dei versi.

Esempio 2

Ho riparato | il mio motorino.

4 10

Domani ci girerò spensierato.

7 10

(Andri, classe 2^a di Scienze applicate)

Lo svolgimento dell'esercizio, in questo caso, presenta qualche criticità in più. Vediamo allora come sia possibile sfruttare gli errori per creare delle occasioni di apprendimento per lo studente e la classe. Il primo verso è corretto solo a patto di considerare una dialefe tra "riparato" e "il". La dialefe, tuttavia, in questo caso appare poco opportuna perché va a separare due sintagmi strettamente connessi, ossia il predicato verbale e il complemento oggetto. Viene più spontaneo, invece, intendere il verso come un decasillabo ammettendo la sinalefe in 5^a sede («Ho riparato^il mio motorino»). Questo verso ci offre, però, l'occasione per introdurre la figura metrica della dialefe: la vocale finale di una parola non si unisce alla vocale iniziale della parola successiva in casi rari, per lo più dopo vocale tonica o dopo vocale tonica + atona:

E₁ tu₂ che₃ se'₄ co₅sti₆ | a₇ni₈ma₉ vi₁₀va₁₁ (*Inf.* III, 89);

ché₁ la₂ di₃rit₄ta₅ via₆ | e₇ra₈ smar₉ri₁₀ta₁₁ (*Inf.* I, 3).

L'obiettivo è far comprendere ai ragazzi che la composizione dei versi da parte dei poeti non segue scelte arbitrarie, ma precisi criteri che hanno attinenza con il carattere sonoro della lingua. Il secondo verso, anche se di undici sillabe e con ultimo accento sulla decima, non è un endecasillabo corretto per via della mancanza dell'accento ritmico in 4^a o in 6^a sede. In questo caso la correzione è molto semplice, perché basterà invertire l'ordine delle parole per ottenere un accento in 6^a sede e rendere l'endecasillabo canonico:

Ci girerò domani spensierato.

6 10

Consegna n. 2: *Scrivi un breve testo in stile parodico rielaborando le terzine iniziali della Divina Commedia.*

Nel bel mezzo di una strada infinita
mi ritrovai in moto senza benzina
e, mannaggia a Lucifero, era finita!

3

Chiesi dei soldi a una signorina:
due euro per riempire il serbatoio
e tornar dalla mia Beatrice a casina.

6

(Nicola, classe 3^a di Scienze applicate)

Anche se, a parte il primo, i successivi versi non sono degli endecasillabi corretti, è apprezzabile il risultato finale dell'esercizio svolto da Nicola per quanto concerne l'uso corretto della rima incatenata e soprattutto la capacità di piegare verso una sfumatura comica il celebre metro inventato da Dante. Quest'ultimo esercizio, che può essere proposto sia in una classe seconda sia in una classe terza, dove è in programma la lettura e l'analisi di alcuni canti dell'*Inferno* di Dante, ci conduce alla parte conclusiva di tale proposta didattica.

3. Apprendere divertendosi: la parodia

L'esercizio della parodia può essere un ottimo strumento di avvicinamento degli studenti alla poesia. Se poi l'oggetto della parodia è il poema dantesco, si potrà ottenere un duplice risultato: perfezionare la conoscenza tramite l'imitazione dell'endecasillabo e della terzina dantesca e approcciarsi in maniera originale e divertente allo studio della *Divina Commedia*. Contrariamente a quanto si possa supporre, quella della parodia è un'operazione estremamente raffinata, perché al capovolgimento e all'abbassamento dei contenuti fa da contraltare un'attenta riproduzione dello stile poetico, che deve essere il più simile possibile all'originale. È utile, inoltre, ricordare che si può rintracciare un vero e proprio filone parodico all'interno della poesia italiana, che va dai sonetti di Cecco Angiolieri ad alcune poesie del Novecento come *Piove* di Eugenio Montale, passando per quell'autentico capolavoro barocco che è *La secchia rapita* di Alessandro Tassoni.

Per quanto riguarda il poema dantesco, in tempi recenti ha ottenuto un certo successo mediatico l'operazione svolta dall'attore e comico Maurizio Lastrico, con i suoi *sketch* recitati in stile dantesco nel programma televisivo *Zelig* e poi raccolti nel volume *Nel mezzo del casin di nostra vita* (2011). Tuttavia credo che, se proponiamo un approccio creativo ai nostri studenti, dobbiamo essere in grado di metterci in gioco anche noi docenti. Per questo, in coda alla mia proposta didattica, presento un brano tratto dal poemetto *Urbineide*, da me pubblicato nel 2017.⁴ Al suo interno è narrata, in 15 canti in terzine dantesche, la parabola di uno studente universitario di Lettere a Urbino dal suo inizio alla laurea, contornata di eventi goliardici e altri più

⁴ Brunetti, 2017.

seri, in cui si discute del ruolo sempre più marginale della poesia e della cultura nella società contemporanea e sulle iniziative che anche un giovane studente nel suo piccolo può intraprendere per sensibilizzare le persone all'arte letteraria. Il testo di seguito proposto è estratto dal primo canto del poema, nel quale è descritto il primo ingresso alla facoltà di Lettere del protagonista. Il brano prende avvio da una perifrasi che fornisce una collocazione temporale all'evento (siamo nel settembre del 2007) e procede con una scena così articolata: l'arrivo davanti al portone di Palazzo Veterani, sede di "Filologia moderna", l'incontro con lo studente Alberto, amico e guida dell'autore, e il successivo ingresso nella facoltà descritta come luogo infernale. La narrazione procede in parallelo con alcuni passaggi della *Commedia* dantesca, ad esempio l'attraversamento della porta dell'*Inferno* (canto III), l'incontro tra Dante e Virgilio nella selva oscura (*Inf.* I) contaminato con quello tra Virgilio e Sordello nel *Purgatorio* (canto VI) e l'incontro con il guardiano infernale Minosse (*Inf.* V).

Temp'era a la mattina calda e blanda,
e l'anno sesto già era terminato
dacché l'ultimo duca della landa 42

concluso avea 'l suo lungo rettorato,⁵
lo dì ch'io giunsi ne la cittadella
dinanzi a lo Palagio nominato.⁶ 45

Splendeva il sol quella mattina bella
sì che una grossa scritta rilucente
vid'io sopra il portal che sì favella: 48

PER ME SI VA A LA FACOLTÀ DOLENTE,
PER ME SI VA A LA DISOCCUPAZIONE,
PER ME SI VA TRA LA MALNATA GENTE. 51

CHI QUI S'ADDENTRA PER TORTURAZIONE
SÌ TANTA SUBIRÀ FILOLOGIA
DA PERDERE LA VISTA⁷ ET LA RAGIONE. 54

IN VIA SAFFI TROVATE ECONOMIA.
SCIENZE MOTORIE E LINGUE SON LÌ ACCANTO.
SE QUI CERCATE SPEME, ANDATE VIA. 57

⁵ Si fa riferimento a Carlo Bo, magnifico rettore dell'Università di Urbino fino al 2001.

⁶ Palazzo Veterani, sede della facoltà di Lettere.

⁷ Riferimento al filologo Studemund che perse la vista per decifrare il palinsesto ambrosiano.

Lasciommi questa scritta ben affranto e già il timore mi menava arretro quando sentii una voce egual a canto	60
giungere dolcemente a me da dietro d'un giovin alto e da la folta barba, che voltandomi i' vidi a men d'un metro.	63
Così parlommi: «Se ivi entrar ti garba vien meco appresso ed io sarotti guida per esta sede che ignoranza sbarba.	66
Io sono Alberto e ben di me ti fida: io nacqui a San Severo, che 'l Gargano vigila e il Tavoliere in cui s'annida».	69
Al ch'io rispuosi tosto: «O compaesano, io son Brunetto, de la tua terra che il nome toglie al greco Catapano! ⁸	72
Or più non temo ciò che qui si serra ed esto varco orribile et pauroso il mio core oggimai più non l'afferra».	75
Elli avanzò e dietro io grazioso entrai solenne e vidi quel che c'era: vuoto palagio, e cupo e silenzioso.	78
A lo suo ingresso, simile a chimera stavvi assiso Andrea, bidel guardiano, da li occhi biechi e la rossa criniera.	81
Alberto li fé segno co' la mano e quei ci fé passar tranquillamente, lo duca innanti et io allo deretano.	84

Oltre a sviluppare una capacità nella composizione di terzine di endecasillabi, l'esercitazione nella parodia della *Divina Commedia* può aiutare a far percepire agli studenti l'opera incommensurabile di Dante non semplicemente come un oggetto di studio circondato da un'aura sacrale e perciò intrinsecamente distante da loro e dalla loro quotidianità, ma, come è proprio di ogni classico, un'opera viva, che si presta a continue riscritture e rifacimenti, in stile serio o comico, stimolando la creatività di chiunque si voglia cimentare nello stile inconfondibile del sommo poeta. Oltre a comprendere e commentare i memorabili versi di Dante, perché gli studenti non possono imparare allora anche a scrivere versi con Dante?

⁸ Governatore bizantino da cui deriva il toponimo Capitanata, la parte settentrionale della Puglia corrispondente alla provincia di Foggia.

Bibliografia

Beltrami P.G. (2002). *Gli strumenti della poesia*. Bologna: il Mulino

Brunetti U. (2017). *Urbineide*. Rimini: Raffaelli

Lastrico M. (2011). *Nel mezzo del casin di nostra vita*. Milano: Mondadori

“Fuor del cammin vecchio”: la didattica della *Commedia* con le risorse digitali

di Licia Landi

1. Introduzione

La proposta di un approccio alla didattica della *Commedia* che preveda l'uso delle risorse digitali, oggetto di questa comunicazione, rispecchia sia la mia lunga esperienza d'insegnamento delle discipline letterarie nel secondo biennio e nel quinto anno del liceo classico¹ sia il mio percorso di sperimentazione tecnologica nella didattica linguistico-letteraria, a partire dalla metà degli anni novanta del secolo scorso, non solo a scuola, ma anche nei miei corsi universitari.²

Nel mio intervento illustrerò quale possa essere l'apporto delle risorse digitali nella didattica della *Commedia*, affrontando brevemente, in apertura, alcune delle criticità oggi più frequentemente riscontrate nell'insegnamento dell'opera dantesca e proponendo, successivamente, alcuni esempi di attività con l'uso delle tecnologie per coinvolgere efficacemente gli studenti, accenderne la curiosità e favorirne l'apprendimento significativo. Presenterò anche alcune risorse scientifiche disponibili in Rete, tutte basate sulla fondamentale edizione critica di Petrocchi.³ La loro selezione non è stata operata con l'intento di proporre una rassegna sistematica, ma sulla base esclusiva dell'esperienza diretta nell'insegnamento della *Commedia* e di altre opere dantesche. Si tratta di un repertorio complementare agli strumenti tradizionali, come una nuova biblioteca del docente e degli studenti, e, soprattutto, di un ambiente di formazione dell'esperienza e della conoscenza degli allievi.

¹ Nel Liceo classico “Scipione Maffei” di Verona.

² Nella SSIS del Veneto (Università Ca' Foscari di Venezia) e nell'Università di Verona.

³ 1966-1969.

2. Le criticità nella didattica della *Commedia*

Nell'insegnamento della *Commedia* le questioni didattiche aperte sono diverse e alcune di queste sono legate alle scelte di produzione delle Case editrici, che hanno progressivamente abbandonato la pubblicazione delle edizioni scolastiche integrali della *Commedia*, a favore delle antologie, con i soli canti più noti e il riassunto degli altri non proposti alla lettura diretta. Più recentemente, però, si sta assistendo a un altro fenomeno, dal mio punto di vista preoccupante, che vede il trasferimento della lettura della *Commedia* all'interno delle antologie di letteratura italiana, in una sezione appositamente dedicata, con selezioni dei versi ancora più ristrette e rispondenti, talvolta, a criteri opinabili. Tutto questo a discapito dell'autonoma e personale costruzione dei percorsi di lettura da parte degli insegnanti e con ricadute sulla formazione della visione dell'architettura dell'opera e sulla comprensione delle relazioni intertestuali degli allievi.

Un altro punto dolente è rappresentato, poi, dalla sistematica presenza nei libri della parafrasi dei versi, che induce gli studenti all'apprendimento mnemonico e li fa scartare a priori il contatto diretto con il testo, fatta eccezione per le eventuali sottolineature proposte dal docente durante la lezione. La riformulazione facilitante del testo non solo è insufficiente per la comprensione dei versi, che necessitano di una lettura attenta, che investa gradualmente e ricorsivamente i diversi piani dell'opera, ma si riflette negativamente anche sullo sviluppo della competenza linguistica degli allievi, incapaci di sostenere il contatto diretto con la lingua dantesca, che, in realtà, come sottolinea De Mauro,⁴ rappresenta quasi il novanta per cento dell'italiano che parliamo ancora oggi.

Tralascio altre criticità, come la disponibilità in Rete, nei siti degli studenti, di materiali già pronti per lo studio della *Commedia*, che favoriscono la tendenza alla bignamizzazione dei contenuti, e la facile reperibilità degli esercizi già svolti dei libri adottati, per prendere in esame l'utilizzo delle tecnologie nella didattica della *Commedia*, chiarendo fin da subito che, per un cambiamento di prospettiva, il loro ruolo non può essere strumentale, ma deve avere attinenza con i metodi che stanno alla base dei processi di apprendimento/insegnamento, con la progettualità del docente e con la conduzione dell'attività didattica. Pertanto, integrare il digitale nell'insegnamento linguistico-letterario significa, per un docente, ripensare criticamente le proprie strategie d'insegnamento e ridisegnare il territorio della didattica disciplinare, accogliendo risorse decentrate e superando i percorsi preconfezionati dell'editoria scolastica.

⁴ De Mauro, 1999, p. 1166.

Le risorse digitali che incontreremo accolgono al loro interno il testo integrale della *Commedia* e delle altre opere dell'autore, oltre a materiali e strumenti fondamentali per l'approfondimento e la ricerca, consentendo a docenti e studenti l'accesso diretto ai testi e la loro esplorazione nella rete di richiami interni al poema e di rapporti con tutta la produzione dantesca.

3. Le risorse digitali per lo studio della *Commedia*

La Società Dante Alighieri, celebre per la sua antica e gloriosa tradizione e per essere vessillifera della lingua e della cultura italiana nel mondo, in occasione del VII centenario della morte di Dante ha provveduto a rinnovare nella veste grafica le sue pagine dedicate al poeta e alla *Commedia*,⁵ che costituiscono una risorsa utile per una visione d'insieme e di orientamento nella produzione dantesca.

Lo scarno indice nella pagina iniziale ci guida alla consultazione dei contenuti interni, nel complesso abbondanti e accurati, ma, purtroppo, solo parzialmente collegati con links diretti al testo integrale del poema. Da qui si aprono diversi ingressi, o, meglio, piste di consultazione: le schede di tutte le opere, i testi delle tre cantiche con i menu dei personaggi presenti in ciascuna cantica, in ordine alfabetico, e dei personaggi citati, questi ultimi raccolti in categorie (per esempio, il mito, la Bibbia, gli autori dell'antichità, i contemporanei di Dante, gli imperatori e i papi). Troviamo, poi, le sezioni dedicate a Dante e il suo tempo, a Beatrice, persona e personaggio, e a Virgilio, ricche non solo di informazioni, ma anche di citazioni e di riferimenti testuali. Continuando, ci imbattiamo in altre diramazioni per un progressivo ampliamento e approfondimento delle conoscenze riguardo alla *Commedia*, come, per esempio, le informazioni dettagliate relative a dieci battaglie, tra cui quella di Campaldino, alla quale partecipò anche il poeta, alla geografia, al viaggio di Dante, e alle costellazioni. Insomma, il sito accompagna passo dopo passo gli studenti all'incontro con personaggi e argomenti che rientrano nella cosiddetta "enciclopedia dantesca", per aiutarli nella comprensione e, soprattutto, nella formazione autonoma della propria enciclopedia di saperi. Inoltre, i richiami espliciti, presenti in molte schede tematiche, a passi di altre opere, anche se privi di links ipertestuali di collegamento, contribuiscono alla formazione di una visione più completa e precisa della produzione dantesca, che si allontana dalla semplice nozione per divenire consapevole di quali fossero le affinità e le tematiche che accomunavano i testi dell'autore.

⁵ La *Commedia* Hochfeiler.

La seconda risorsa italiana presa in esame è *Dante online*, a cura del comitato scientifico della Società Dantesca italiana. Il portale, nato nel 2001, è stato recentemente rinnovato nella veste editoriale (versione beta 2020), ma alcune sezioni, sfortunatamente, non sono state tecnicamente aggiornate, risultando, perciò, non più funzionanti. Nonostante questo, la risorsa è interessantissima per i contenuti che ci permettono di aprire nuovi scenari didattici. Il sito comprende, infatti, oltre alla vita di Dante con un ricco apparato di note collegate mediante links, tutte le opere dell'autore fiorentino in originale e in traduzione inglese (trentacinque edizioni curate da autori diversi, con possibilità di confronto tra loro), la bibliografia dantesca internazionale, in collaborazione con *The Dante Society of America*, con la catalogazione di circa trentamila testi, la Monarchia Digital Edition 2019, a cura di Prue Shaw, con le immagini digitali ad alta risoluzione e le trascrizioni dell'*editio princeps* e dei ventuno manoscritti sopravvissuti della *Monarchia* di Dante, e, infine, l'indice dei manoscritti di tutta la produzione del poeta fiorentino, catalogati per collocazione e, in largo numero, visionabili e consultabili online.⁶ Tra questi anche il più antico codice della *Commedia* sicuramente datato, risalente al 1336 e conservato a Piacenza.⁷

La possibilità di ingrandire le riproduzioni digitali dei manoscritti per osservarne ogni dettaglio, sia quelli che riguardano il testo sia quelli legati alla scrittura, di leggerne stralci, confrontando le trascrizioni, il *ductus*, le abbreviature e le legature, e di toccare con mano, sia pure virtualmente, le vicende della tradizione di un testo, in un contesto di significati attentamente progettato dal docente, accende la curiosità degli studenti, li coinvolge attivamente e fa assaporare loro il piacere di una visita alla biblioteca o all'archivio, anche se questa non è stata materialmente attuata. Inoltre, gli allievi, attraverso il reperimento delle fonti documentarie, la loro esplorazione, la registrazione ed elaborazione dei dati e la collazione fra i manoscritti, scoprono il significato e il valore della ricerca filologica.

Continuiamo la nostra rassegna con il progetto americano Princeton Dante project, a cura di Robert Hollander e dei suoi collaboratori, disponibile in Rete dal 1999, che combina nello studio con il digitale della *Commedia* di Dante l'approccio tradizionale con le nuove tecniche di ricerca e di consultazione dei testi, dei dati, delle immagini e dei suoni.

Il progetto, infatti, pone al centro dell'attenzione degli studiosi non solo il testo curato da Giorgio Petrocchi, le traduzioni in inglese del poema, i testi di tutte le opere minori di Dante, sia in originale italiano o

⁶ I circa ottocento manoscritti conservati riguardano la *Commedia* e le altre opere di Dante e sono classificati per città, biblioteca, segnatura, segnatura precedente, copista e secolo.

⁷ <https://www.danteonline.it/vedimanoscritti/?manuscript=manoscrittiimmagini/190>.

latino sia in traduzione inglese, ma presenta anche utili sussidi, come le letture del poema in italiano, e, soprattutto, una fitta rete di note storiche, filologiche e interpretative.

L'obiettivo vero del progetto è quello di rendere possibile lo studio approfondito del poema anche a studenti e lettori amatoriali, di tutti i livelli di competenza e guidati da diversi generi d'interesse per l'opera, attraverso un'edizione elettronica di base che renda disponibili in un unico luogo molti degli strumenti che un lettore desidererebbe avere come ausili per lo studio e la comprensione. Per questa ragione il sito è particolarmente adatto alla didattica. Il docente può, in effetti, disporre di strumenti come il *Dante Dictionary* di Paget Toynbee, dei testi di alcune lezioni di Robert Hollander dedicate all'allegoria, a Virgilio e alla situazione morale del lettore dell'*Inferno*, di risorse multimediali visive (non solo le illustrazioni di Gustave Doré e di Amos Nattini, ma anche le mappe, le tavole, le tabelle e i diagrammi) e di un repertorio di altre risorse dantesche nel Web, fra cui la ricca rassegna biblio-sitografica per gli studi danteschi di Otfried Lieberknecht,⁸ per proporre approcci e percorsi di approfondimento diversificati al testo. Il punto di forza del progetto per il coinvolgimento attivo degli allievi è, però, costituito dai sei motori di ricerca interni, riguardanti non solo la *Commedia* e le opere minori di Dante, ma anche gli argomenti e le annotazioni del *Dante Dictionary* di Paget Toynbee, il commento e le note filologiche di Robert Hollander (queste ultime soltanto dei primi sei canti dell'*Inferno* I-VI), che permettono ricerche incrociate a partire da un riferimento testuale. Ma non basta. Dal *Princeton Dante project* si può accedere direttamente al *Dartmouth Dante Project*, un database in linea con ottantacinque commenti della *Commedia* a confronto, da Jacopo Alighieri (1322) a Nicola Fosca (2015), che fa toccare con mano agli studenti la considerevole tradizione del commento, permettendo loro di affrontare con mirate consultazioni, come in una sorta d'investigazione, passi problematici di difficile o varia interpretazione.

Infatti, con la recente rinnovata visualizzazione del progetto, chiamata *Dante Lab Reader*, gli utenti hanno a disposizione uno spazio di lavoro digitale personalizzabile dove viene mostrato il canto selezionato, la sua traduzione in inglese, in francese e in tedesco e tutti i commenti disponibili. In questo modo, gli allievi possono confrontare commenti di epoche diverse e verificare le differenze, come nel caso, per esempio, dei vv. 122-123 del canto II del *Purgatorio* "Correte al monte a spogliarvi lo scoglio/ ch'esser non lascia a voi Dio manifesto" dove *scoglio*, interpretato dai commentatori antichi come "impedimento", viene inteso dai moderni come la pelle di cui si spogliano i serpenti a

⁸ http://www.lieberknecht.de/dante/welc_old.html con collegamenti a biblioteche, bibliografie, testi elettronici, società dantesche e altri siti relativi a Dante Alighieri (il sito è stato aggiornato nel 1998 e riproposto a cura di Princeton University nel 2003: <https://dante.princeton.edu/pdp/danindex.html>).

primavera o la scorza dei frutti, dal latino *spolia*, cioè l'impurità lasciata dal peccato.

4. Percorsi di ricerca ed esempi didattici con le risorse digitali

Questa impostazione didattica prevede di correlare alla ricerca altre attività, che, pur variando, a seconda dei casi, sono, comunque, costantemente finalizzate all'apprendimento significativo degli studenti e li orientano alla progressiva acquisizione di un sicuro metodo di lavoro sul testo letterario. Vediamone alcuni esempi, prendendo le mosse proprio dal caso appena riferito. Gli studenti raccolgono in una tabella a doppia entrata i risultati della ricerca effettuata sul database dei commenti e li confrontano con quelli citati nella voce corrispondente della monumentale *Enciclopedia dantesca* dell'Istituto Treccani, ora disponibile online nella sua trasposizione digitale, che, sebbene datata, resta ineludibile opera di riferimento degli studi sulla produzione di Dante, oppure iniziano dalla consultazione di quest'ultima per verificarne l'ipotesi interpretativa, lavorando con gli strumenti di ricerca sui passi citati, e per rispondere a domande di approfondimento formulate dal docente.

L'attività che segue è, invece, finalizzata alla costruzione di una base lessicale relativa a specifici luoghi infernali per potenziare la competenza semantica degli allievi, che acquisiscono informazioni sul significato delle parole non solo attraverso gli strumenti tradizionali, come le note di commento e il dizionario della lingua italiana, ma, soprattutto, mediante le relazioni che intercorrono con le altre parole nel contesto.

L'esempio riportato⁹ riguarda il *bosco* e si sviluppa a partire dalla lettura del canto XIII dell'*Inferno*, ma la medesima modalità di lettura condivisa e partecipata e di ricerca semantica sul testo può essere proposta per comprendere ed esplorare anche altri luoghi infernali, come i fiumi, la palude e la città.

Gli allievi devono riflettere sul concetto di *bosco* nel canto in esame e sul sistema di relazioni tra le parole identificate come necessarie per coglierlo, a partire dal contesto, riconoscere le affinità di significato tra le parole e organizzare la rete delle parole selezionate in una mappa concettuale con l'obiettivo di allargare il processo interpretativo e il dibattito, attraverso la ricerca e l'analisi delle occorrenze, confermando, in alcuni casi, e rilanciando, in altri, l'interpretazione.


Dopo la lettura dei primi trenta versi del canto, i gruppi, in cui la classe è stata suddivisa, individuano le parole chiave e con lo strumento

⁹ L'attività è stata proposta in una classe del terzo anno di liceo classico. Altri esempi di didattica della *Commedia* sono presentati in https://www.licialandi.com/wp_it/portfolio/progetto-dante/.

Commedia Text Search di *Princeton Dante Project* iniziano la ricerca delle occorrenze delle parole selezionate (*bosco*, *bronchi*, *pruno* e *sterpi*), mettendole in relazione con il contesto, per cogliere appieno ogni sfumatura di senso. Mediante il motore di ricerca (fig.1), gli studenti rilevano che *bosco* è presente quattro volte nella *Commedia*, di cui tre nell'*Inferno* (canto XIII, v. 2; canto XIV, v. 75 e v. 140), sempre riferito alla selva dei suicidi, *bronchi* compare solo nel canto XIII, v. 26, *pruno* viene utilizzato nel canto XIII v. 32 e altre tre volte nella *Commedia*, di cui due nella variante *prun*, mentre *sterpi* compare quattro volte, di cui due nell'*Inferno*, proprio nel canto XIII, v. 7 e v. 37.

Figura 1. Esiti ricerca per parole chiave con *Commedia Text Search* di *Princeton Dante Project*

🔒 dante.princeton.edu/cgi-bin/dante/SearchPoemLines.pl?



**PRINCETON
DANTE
PROJECT**

4 Matches
From Search On "Inferno,Purgatory,Paradiso"
For (String Match) "bosco"

[Inf XIII 1-3](#)
Non era ancor di là Nesso arrivato,
quando noi ci mettemmo per un **bosco**
che da neun sentiero era segnato.

[Inf XIV 73-75](#)
Or mi vien dietro, e guarda che non metti,
ancor, li piedi ne la rena arsiccia;
ma sempre al **bosco** tien li piedi stretti."

[Inf XIV 139-141](#)
Poi disse: "Omai è tempo da scostarsi
dal **bosco**; fa che di retro a me vegne:
li margini fan via, che non son arsi,

[Purg XXV 130-132](#)
Finitolo, anco gridavano: "Al **bosco**
si tenne Diana, ed Elice caccionne
che di Venere avea sentito il tòsco."

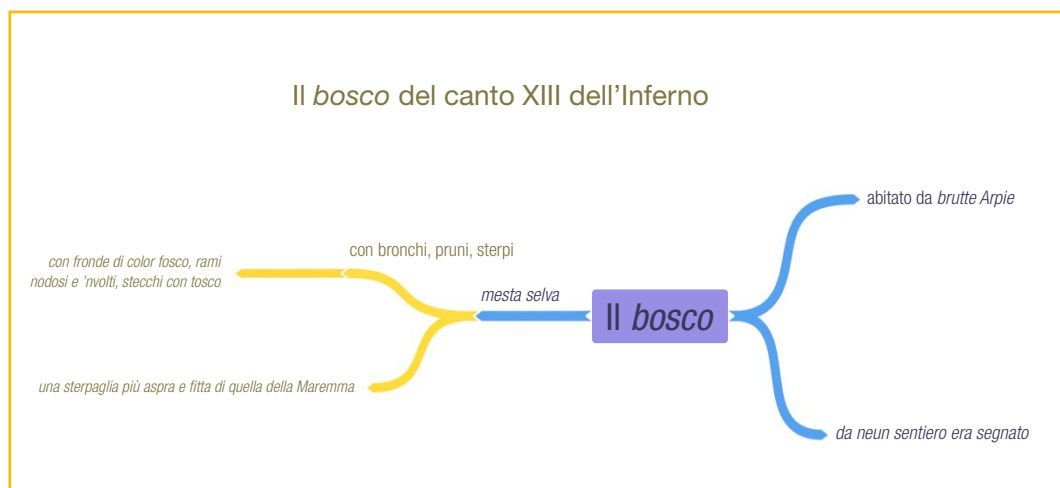
In seguito, con l'ausilio delle note del testo e del dizionario della lingua italiana, i gruppi costruiscono delle schede lessicali, nelle quali vengono messi a frutto i risultati della loro attività esplorativa: il *bosco* dei suicidi ha un aspetto orrido e desolato che viene paragonato alla Maremma toscana ed è diverso da quello dei boschi terreni e naturali. Gli alberi sono di *color fosco*, con *rami nodosi* e *'nvolti* (vv. 4-5); la parola *bronchi*, nel significato proprio di "pruno", "ramo nodoso", "sterpo", "tronco spinoso", è riferita ai rami e ai tronchi della selva dei suicidi e il *pruno* è un arbusto spinoso, che nasce spontaneo nei terreni incolti, così come gli *sterpi*.

Mediante questa attività gli studenti riconoscono le relazioni semantiche, che dimostrano come nel bosco infernale non ci siano alberi veri e propri, ma arbusti. Infatti, *sterpi*, *bronchi*, *pruno* sono tutti vocaboli usati come sinonimi.

La prosecuzione della lettura del canto arricchisce l'indagine attraverso la scoperta di altre due parole riconducibili allo stesso campo semantico, *cespuglio* (v.123 e v.131) e *cesto* (v.142),¹⁰ a conferma della correttezza dell'interpretazione, e di *selva*, usato come sinonimo di *bosco*.

Successivamente, i gruppi, dopo aver indagato i significati e riconosciuto le relazioni semantiche, organizzano la rete delle parole in una mappa concettuale per rappresentare figurativamente la comprensione dell'argomento, oggetto della loro ricerca. Viene, perciò, costruita una mappa a ragno, con al centro il nucleo tematico (*bosco*), da cui si diparte la raggiera dettagliata dei dati relativi e subordinati (fig. 2).

Figura 2. Mappa a ragno



A conclusione di questa fase di lavoro sul testo, i gruppi rileggono il canto I dell'*Inferno* e mettono a confronto, in un testo espositivo-espliativo di 30 righe, il bosco dei suicidi con la "*selva oscura*", immagini entrambe della disperazione. La ricerca con lo strumento *Commedia Text Search* delle occorrenze della parola *selva*, presente anche nel canto XIII ai vv. 97, 107 (*mesta*), 117 e 124 e poi nel canto XIV al v. 10 (*dolorosa*), offre loro significativi spunti di riflessione sul senso allegorico della "*selva selvaggia e aspra e forte*" e su quello insieme reale e surreale del bosco dei suicidi.

¹⁰ Seriani, 2021, p. 163: *Cesto* e *bronco* sono forme uscite d'uso.

A completamento dell'attività, gli allievi vengono invitati a ricercare nelle arti figurative rappresentazioni della selva dei suicidi, che possono dare origine anche a confronti con il testo, utilizzando il progetto *The World of Dante*, creato da Deborah Parker dell'University of Virginia nel 1996. Il sito è un'utile risorsa multimediale per lo studio della *Commedia* che offre non solo il testo di ogni canto codificato in italiano per compiere ricerche e analisi strutturate su persone, luoghi, creature e divinità, ma anche strumenti, come mappe dei luoghi del poema, dell'Italia di Dante e delle costellazioni citate, diagrammi, registrazioni dei canti liturgici e degli inni presenti nel *Purgatorio* e nel *Paradiso*, un database di informazioni, la linea del tempo e una galleria di illustrazioni. Con il suo ingente repertorio di immagini il progetto intende porre in rilievo «l'immaginazione visiva straordinariamente ricca di Dante che ha ispirato molti artisti, dai miniatori di manoscritti nel Medioevo sino ai giorni nostri».¹¹ A tal fine sono state raccolte nella galleria del sito, ma sono anche dinamicamente integrate in ogni canto, se pertinenti, le immagini digitali del manoscritto miniato senese Yates Thompson 36, conservato nella British Library, i disegni di Sandro Botticelli (1445 - 1510), le xilografie forse di Giovanni Britto per il commento di Alessandro Vellutello (1473- prima metà del '500), le incisioni dello scultore e illustratore inglese John Flaxman (1755-1826) e di Gustave Doré (1832-1883) e le illustrazioni, dal Rinascimento ai primi del Novecento, degli episodi più rappresentati della *Commedia*, cioè quelli con protagonisti, rispettivamente, Francesca e Ugolino.

In questa attività gli studenti raccolgono, analizzano, catalogano e organizzano in *Wakelet*¹² le raffigurazioni, le immagini e i materiali utili reperiti nella galleria di *The World of Dante*, poi continuano l'esplorazione seguendo i collegamenti alle risorse esterne¹³ proposte dal sito ed, eventualmente, nel Web.

Successivamente, con le immagini selezionate gli allievi ricostruiscono il proprio percorso di ricerca e di confronto delle rappresentazioni figurative con il passo dantesco riguardante il bosco dei suicidi, spiegandone i contenuti e giustificando il perché delle scelte. Alla conclusione dell'attività, ogni gruppo prepara delle diapositive di carattere espositivo e le presenta all'insegnante e alla classe. A titolo d'esem-

¹¹ http://www.worldofdante.org/gallery_main.html.

¹² Con la webapp / mobile app gratuita *Wakelet* (www.wakelet.com/) si aggregano e si organizzano risorse diverse (documenti, immagini, video e risorse Web) e si preparano delle note di testo per descrivere, esporre e spiegare. *Wakelet* è particolarmente adatta per la cura dei contenuti (*Content curation*), cioè per la complessa attività di ricerca, analisi, selezione e organizzazione delle fonti.

¹³ Le risorse esterne sono il *Museo Casa di Dante*, la Mostra *Renaissance Dante in Print* (1472-1629), il manoscritto *Holkham misc.48* della Biblioteca Bodleriana di Oxford, i 102 disegni di William Blake nel *The William Blake Archive*, gli acquerelli e le xilografie di Salvador Dalí in *The Millennium Project* e, infine, la raccolta dei disegni del fiammingo Giovanni Stradano nel sito di *Wikimedia Commons*.

pio, si riportano alcune osservazioni, come la rappresentazione labirintica del bosco e l'intrico di figure umane, mostri e sterpi pungenti nel disegno di Botticelli, conservato nella Biblioteca Vaticana,¹⁴ per rendere il caos e la perdizione, oppure la successione delle due sequenze principali del canto, in primo piano, con, sullo sfondo, le piante della selva, su cui stanno appollaiate le *brutte arpie*, senza alcuna interpretazione del canto, nella miniatura di Priamo della Quercia nel codice Yates Thompson 36.¹⁵

In conclusione possiamo dire, riprendendo il titolo dell'intervento e gli esempi presentati, che in una situazione didattica attentamente progettata dal docente, l'utilizzo di risorse digitali contribuisce a trasformare lo studio della *Commedia* in un viaggio di conoscenza, in cui gli studenti possono esplorare i contenuti e sperimentare la ricerca sul testo in modi altrimenti impossibili o difficilmente praticabili.

Gli allievi sviluppano la competenza semantica, compiendo, mediante il rapporto diretto con il testo, una ricerca di senso nei significati delle parole riconosciute come caratterizzanti il luogo infernale indagato. Inoltre, imparano a selezionare le parole, a ricercarne le occorrenze anche in contesti allargati e a metterle in relazione tra loro con un organizzatore della conoscenza, come la mappa concettuale.

Ma l'apprendimento diventa ancora più avvincente attraverso la realizzazione collaborativa di un prodotto da condividere con l'intera classe. In questo contesto, infatti, gli allievi costruiscono insieme la propria conoscenza, riflettono sulle proprie idee, affrontano problemi, cercano soluzioni e sviluppano le proprie competenze sociali e comunicative, potendo saggiare diversi linguaggi e forme espressive, tramite l'uso e l'integrazione di più codici.

Biblio-sitografia minima

(i siti Web citati sono stati verificati il 27/7/2022)

Commedia Hochfeiler <https://divinacommedia.dante.global/index.html>

Dante Lab Reader <http://dantelab.dartmouth.edu/reader/>

Dante online <https://www.danteonline.it/index.html>

Dartmouth Dante Project <https://dante.dartmouth.edu/>

De Mauro T. (1999). *Postfazione*, in *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET

Disegni di Giovanni Stradano https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Jan_van_der_Straet_-_Inferno

Enciclopedia dantesca dell'Istituto Treccani https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_Dantesca/

¹⁴ http://www.worldofdante.org/pop_up_query.php?dbid=I021&show=more.

¹⁵ http://www.worldofdante.org/pop_up_query.php?dbid=I600&show=more.

Manoscritto Holkham misc.48 della Biblioteca Bodleriana di Oxford https://medieval.bodleian.ox.ac.uk/catalog/manuscript_6276 e <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/10974934-30a5-4495-857e-255760e5c5ff/>

Museo Casa di Dante <https://www.museocasadidante.it/>

Princeton Dante project <https://dante.princeton.edu/>

Renaissance Dante in Print (1472-1629) <https://www3.nd.edu/~italnet/Dante/>

Serianni L. (2021). *Parola di Dante*. Bologna: il Mulino

The Dante Society of America <https://www.dantesociety.org/>

The Millennium Project <https://www.ratbags.com/rsoles/artworks/dali/divine-comedy.htm>

The William Blake Archive <http://www.blakearchive.org/> e <http://www.blakearchive.org/copy/but812.1?desclid=but812.1.wc.01>

World of Dante <http://www.worldofdante.org/index.html>

“Dante a scuola. A scuola con Dante”

Intervista a Luca Serianni

di Bruno Mellarini

La presente intervista è stata rilasciata dal Professor Luca Serianni in esclusiva per IPRASE in data 5 Settembre 2021, quale anticipazione di alcuni temi che sarebbero stati al centro del suo webinar *Dante a scuola. Come e perché leggere la Commedia nella scuola di oggi* (21 Settembre 2021), dedicato ai principali problemi posti dalla lettura del poema dantesco nei diversi ordini e nelle diverse tipologie di scuola. Se ne dà conto di seguito, riportandola integralmente.

Professor Serianni, si sta chiudendo l'anno delle celebrazioni dantesche, che ha visto numerose iniziative e pubblicazioni dedicate, anche ad opera di non specialisti. Qual è il suo giudizio al riguardo?

È un giudizio pienamente positivo. Intanto sono usciti volumi molto significativi sulla vita di Dante (Barbero per Laterza, 2020; Pellegrini per Einaudi, 2021; Brilli e Milani per Carocci, 2021); nuovi commenti (Mercuri per Einaudi, 2021 e, proprio in questi giorni, la prima parte del commento di Malato per Salerno: per ora *Inferno*, 1-17). Poi, è stata molto positiva la reattività delle scuole, ad opera degli insegnanti, ma anche non di rado dei ragazzi. E questo è certamente un buon indicatore della vitalità di Dante.

Ogni anniversario e ogni celebrazione comportano sempre un certo grado di retorica. Ritiene che in questo caso il rischio sia stato evitato?

Dire “evitato” sarebbe troppo; ma insomma non si è esagerato. Soprattutto, c'è stato un diffuso coinvolgimento, che ha riguardato, oltre che le istituzioni, anche i singoli cittadini.

Dante è senza dubbio un'icona di “italianità” (e i trentini che attraversano ogni giorno la piazza antistante la stazione lo sanno bene...), ma è anche, indubbiamente, municipale e fiorentino. Com'è possibile, secondo Lei, conciliare questi due aspetti?

In fondo, in una realtà pluricentrica come l'Italia, quella di Dante è un po' la condizione di ciascuno di noi. Lo aveva perfettamente intuito Carlo Azeglio Ciampi, al quale si deve la riscoperta e la valorizzazione del concetto di patria. Ciampi diceva di sentirsi prima di tutto livornese, poi toscano, poi italiano, poi europeo. Le prime tre condizioni (sull'Europa i tempi non mi sembrano maturi, se mai lo saranno) sono quelle proprie di gran parte dei cittadini italiani: il senso di appartenenza regionale viene meno ed è riassorbito in quello locale solo nelle regioni o province autonome (Trentino, Val d'Aosta), nelle regioni che risultano dalla fusione di territori culturalmente e storicamente distinti (guai a definire *friulani* i triestini!) o di formazione relativamente recente (un romano o un viterbese che si definissero *laziali* non farebbero riferimento alla regione, ma al tifo calcistico).

Dante e la scuola o, meglio, Dante nell'insegnamento scolastico: quali sono i suggerimenti che si sentirebbe di dare ai docenti, in particolare per quanto attiene all'insegnamento della Commedia?

Per la secondaria di primo grado (la scuola media, come sarebbe più semplice tornare a chiamarla) Dante deve essere proposto solo se l'insegnante ne è un appassionato lettore; in questo caso la sua lezione sarà proficua. In caso diverso, si può tranquillamente rinviare l'incontro col poeta al triennio della secondaria di secondo grado. Qui mi sembra indispensabile che, nei modi più consoni ai vari corsi, Dante sia affrontato in ogni caso. Nel professionale o nel tecnico agrario ci si potrà limitare agli episodi più famosi del poema, privilegiando l'*Inferno*; nei licei classico e scientifico bisognerebbe non solo allargare la lettura del poema, ma mettere in evidenza le novità delle altre opere. Dante è il primo a compiere una riflessione sulla lingua e a passare in rassegna i vari dialetti italiani (nel *De vulgari eloquentia*), è il primo a scrivere un trattato filosofico-scientifico in lingua italiana (il *Convivio*). Ci sono anche temi che toccherei in tutte le scuole. Per esempio il fatto che, non conoscendo autografi di Dante, il testo delle sue opere può essere solo ricostruito, sia pure con un buon grado di probabilità. Sfruttare la tecnologia per far vedere alcune pagine della *Commedia* nei manoscritti medievali mi pare un'esperienza interessante per tutti i ragazzi.

Dante è un uomo del Medioevo, storicamente e culturalmente distante dalla realtà degli studenti e delle studentesse di oggi. Una distanza che è anche linguistica. Cosa si può fare, concretamente, per superarla e avvicinare studenti e studentesse a una lettura il più possibile consapevole e proficua?

Intanto, farei notare quanta parte del lessico di Dante sia viva ancora oggi e magari sia attestata per la prima volta proprio nella *Commedia*: *muso, azzannare, muffa, fertile*... Poi mi soffermerei su alcune

differenze di cui oggi sopravvive qualche traccia. Oggi non useremmo l'articolo *lo* in *rimirar lo passo*, ma nell'italiano antico si usava sempre *lo* quando la parola precedente terminava per consonante e attualmente continuiamo a dire *per lo meno* e *per lo più*. Oggi non useremmo il pronome enclitico in *Stavvi Minòs orribilmente*, ma l'italiano antico prevedeva l'enclisi obbligatoria all'inizio di frase: ancora oggi nell'imperativo affermativo, che si trova sempre all'inizio di frase o comunque dopo una pausa, la pratichiamo (*Dimmi!*), mentre nell'imperativo negativo, quando la prima parola è *non*, possiamo alternare *Non dirmi!* o *Non mi dire!*

Che cosa dovrebbe caratterizzare, secondo Lei, l'atteggiamento dei docenti impegnati su Dante? E, per quanto riguarda il primo ciclo, che cosa si potrebbe proporre?

Come qualsiasi materia, è indispensabile che l'insegnante creda in quello che fa, anzi direi proprio che "si diverta" a parlarne. Vale anche per le frazioni, i polimeri o la filosofia di Aristotele. Nel caso di Dante, trattarne solo perché "c'è nel programma" significa partire col piede sbagliato: oltretutto i "programmi" rigidi non esistono più e le "indicazioni nazionali" sono qualcosa di diverso. Nel caso della primaria, alcuni aspetti si presterebbero bene a una ricezione da parte dei giovanissimi alunni. Pensiamo alla gerarchia dei peccati (chi oggi, anche tra i credenti, considererebbe un peccato la gola?), al dinamismo teatrale di certi canti (i diavoli nella bolgia dei barattieri), al rapporto maestro-discepolo (Dante-Brunetto, Dante-Virgilio) e, più in generale, alla possibilità di valorizzare il rapporto testo-immagine, anche attraverso disegni da parte dei bambini.

Un'ultima domanda, che interpella il Serianni professore di Storia della lingua italiana e il Serianni lettore. Quali sono i canti della Commedia che ama di più e per quali ragioni? (La scelta è limitata: non più di due per ogni cantica).

Domanda difficilissima: si potrebbe dire che con la *Commedia* si sceglie sempre bene; ma sto volentieri al gioco. Per l'*Inferno* direi XIX e XXX. Il XIX è il canto dei simoniaci, dei religiosi che hanno fatto commercio delle cose sacre; con una straordinaria invenzione, Dante immagina che il dannato, il papa Niccolò III, lo scambi per Bonifacio VIII, morto nel 1302 (come è noto, Dante colloca il viaggio nel 1300, e comincia a scrivere il poema non prima del 1305-1306). Non solo: si annuncia anche la dannazione di Clemente V, un «pastor senza legge», che sarebbe morto nel 1314, quando Dante aveva già scritto questo canto. Il XXX mette in scena una vera e propria rissa tra due falsari, maestro Adamo e Sinone, e Dante vi dispiega la sua robusta capacità di rappresentare un dialogato vivacissimo, fitto di parole "comiche", cioè basse e triviali. Quanto al *Purgatorio*, scelgo il V e il XXIII. Il primo presenta tre morti di

morte violenta, che scontano una pena preliminare nell'Antipurgatorio. I primi sono due guerrieri, Iacopo del Cassero e Bonconte da Montefeltro, e Dante ne rappresenta la morte con effetti iper-realistici («lì vid'io / delle mie vene farsi in terra laco», «arriva'io forato nella gola, / fuggendo a piede e sanguinando il piano»); la terza è una nobildonna senese, Pia, uccisa dal marito per motivi oscuri: la rievocazione spicca per riserbo (potremmo proprio dire: per femminile riserbo): del mio assassinio, dice Pia, è responsabile mio marito, «colui che 'nnannellata pria / disponando m'avea con la sua gemma». Il XXIII è il canto di Forse Donati, l'amico della giovinezza dissipata; il periodo di traviamiento è evocato da una suggestiva allusione del Dante *agens*: «se tu riduci a mente / qual fosti meco e qual io teco fui, / ancor fia grave il memorar presente». Infine il *Paradiso*: IX e XXXIII. Nel canto IX siamo nel cielo di Venere ed è questo l'unico canto, prescindendo da quello degli spiriti del cielo della Luna, venuti meno a un voto perché hanno subito violenza, nel quale emerge il vissuto peccaminoso dei personaggi, in particolare Cunizza da Romano, anche se completamente dissolto dalla beatitudine di cui tutte le anime del Paradiso godono. Quanto all'ultimo canto, è una scelta obbligata: è il canto in cui Dante approda alla visione di Dio e supera sé stesso, non nel rappresentarla (sfida impossibile), ma nel suggerirne l'eco, «il dolce che nacque da essa».

Profili degli Autori

UMBERTO BRUNETTI

È dottore di ricerca in Italianistica e docente di materie letterarie presso il liceo scientifico di Pesaro. Ha di recente curato il commento alla raccolta poetica *Lo splendido violino verde* di Angelo Maria Ripellino (Artemide, 2021). Nel 2017 ha pubblicato con Raffaelli editore un poemetto in terzine intitolato *Urbineide*.

LINDA CAVADINI

Vive a Como, dove insegna nella scuola secondaria di secondo grado, è redattrice della rivista «La letteratura e noi» e fa parte dello staff di *Italian writing teacher*, comunità di pratica che studia e sviluppa la pedagogia della lettura e della scrittura a scuola, coniugando l'esperienza americana del *Writing and Reading Workshop* con la realtà italiana. È autrice insieme a Loretta De Martin e Agnese Pianigiani del volume *Leggere, comprendere, condividere* (Pearson, 2021).

BRUNO D'AMORE

Laureato in Matematica, Filosofia e Pedagogia; ha conseguito il PhD in Mathematics Education (Università di Nitra, Slovacchia) e il PhD Honoris Causa in Education (Università di Cipro). Ha collaborato attivamente con il Ministero della Pubblica Istruzione e attualmente è docente del Dottorato Interistituzionale in Educazione presso la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

LICIA LANDI

Con una lunga esperienza d'insegnamento nel liceo classico, è docente a contratto di Tecnologie didattiche per la formazione e di Media Education lab nell'Università di Verona. Esperta in ricerca didattica nelle discipline linguistico-letterarie con le tecnologie e formatrice PNSD, è una pioniera digitale e da venticinque anni conduce attività di formazione degli insegnanti in servizio e in prima formazione. Relatrice a convegni in Italia, in Europa e negli Stati Uniti, ha pubblicato saggi riguardanti

esperienze metodologico-didattiche con le tecnologie su riviste specializzate e in volumi nazionali e internazionali. È fondatrice e amministratrice della comunità professionale in Facebook “Didattica, tecnologie e metodologie”.

DANIELA PELLACANI

Docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado dal 2004. Co-fondatrice nel 2016 della comunità di pratica *Italian writing teachers*; formatrice sulla metodologia del *Writing and Reading Workshop* dal 2018.

ANNA SOLDAVINI

Laureata in Media education, insegnante di scuola primaria e collaboratore del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia), fa parte del team di docenti che da anni sperimenta il metodo EAS nelle scuole.

ITALA TAMBASCO

Docente di Didattica della Letteratura Italiana presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli studi di Foggia. Già dottore di ricerca in Italianistica presso l'Università di Roma “Tor Vergata”, ha partecipato a numerosi convegni e ha pubblicato articoli scientifici su riviste nazionali. Su Dante ha pubblicato la monografia *Architetture intratestuali della Commedia dantesca* (Sinestesie, 2021). Ha scritto saggi su Boccaccio e più recentemente si è occupata di Luigi Pirandello, Dino Buzzati e di Letteratura Contemporanea.

VERONICA UJCICH

Docente di ruolo nella scuola primaria da oltre venti anni e cultrice della materia in Letteratura italiana e Didattica dell'italiano. Si occupa di ricerca nel campo della linguistica e della didattica dell'italiano. Ha al suo attivo pubblicazioni scientifiche, didattiche e libri di testo per la Scuola Primaria, oltre che numerosi corsi di formazione docenti. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

STEFANO VERZIAGGI

Insegna Lettere nella scuola secondaria di secondo grado e Letteratura italiana presso l'Università A/A di Vicenza. Fa parte di *Italian Writing Teachers* ed è formatore; ha pubblicato *Sotto la stella di Dante* (Raffaello, 2020) e *Noi così vicini* (Le Mezzelane Casa Editrice, 2021).

Si presentano in questo volume gli Atti relativi al percorso formativo “Dante a scuola. A scuola con Dante”, progettato e realizzato da IPRASE nell’anno scolastico 2021-2022 con l’intento di celebrare il grande poeta nel Settecentenario della sua nascita. Articolato in tre diverse sezioni (una *introduttiva*, una di *approfondimento didattico e metodologico*, una comprendente le *iniziative rivolte agli studenti e alle studentesse*), il percorso dantesco si è svolto on-line tra settembre 2021 e marzo 2022, coinvolgendo, da un lato, i docenti di ogni ordine e grado della scuola trentina, e, dall’altro, gli studenti e le studentesse con proposte a loro riservate, anche a carattere di ricerca e sperimentazione, e con particolare attenzione alle possibilità offerte dalle risorse e dagli ambienti di apprendimento digitali.

Ricerca didattica e sperimentazione educativa sono dunque al centro della proposta, come prevede il mandato istituzionale di IPRASE: di qui il binomio Dante-scuola, espressamente richiamato nel titolo dell’iniziativa, a sottolineare la natura di un percorso didatticamente e pedagogicamente orientato, attento cioè a esplorare le molteplici sfaccettature, linguistiche e culturali, educative e formative, che si riferiscono alla figura e all’opera di Dante, un Autore la cui centralità nel canone occidentale (assieme a Shakespeare) non necessita certo di alcuna dimostrazione ulteriore. Si tratta di contributi, riflessioni e proposte che - come scrive Luca Serianni nella sua *Prefazione* - “nascono dal vivo dell’insegnamento”, offrendo suggerimenti e piste di lavoro immediatamente trasferibili nella pratica didattica, a dimostrazione della perenne attualità di un Autore che, pur appartenendo alla cultura medievale, ha mantenuto intatta la sua vitalità, la sua capacità di dialogare con i lettori di ogni età e di ogni epoca: dote mirabile che è propria esclusivamente dei grandi classici.

Il volume è dedicato alla memoria del Professor Luca Serianni, amico e collaboratore di IPRASE di lunga data: a Lui, a pochi mesi dalla sua prematura scomparsa, vanno il nostro ricordo e la nostra riconoscenza.