

Rita Menna
Santina Meriggi*

Trovare le fonti: come promuovere una competenza

L'esigenza formativa. Individuare i materiali, o fonti, per la costruzione di un sapere, come patrimonio non da trasmettere ma da costruire, implica la *formazione alla ricerca delle fonti*, condizione dell'“imparare ad imparare”.

Nel mondo di oggi esiste una grande varietà di strumenti per acquisire informazioni di ogni genere, impiegabili da chiunque abbia un minimo di abilità operativa nell'uso di strumenti informatici.

Tra i ragazzi si riscontra un diffuso ricorso al web, che potrebbe anche offrire occasioni per una crescita culturale. Molto spesso però questo uso del web non testimonia un orientamento consapevole, anche per il fatto che esso si accompagna ad un'esposizione indifesa e ingenua, il che prova, inoltre, che le informazioni, di varia provenienza, siano spesso senza garanzia di autenticità originaria. Considerazioni simili valgono anche per altri depositi o insiemi di fonti: cartacee e non, scritte, orali, visive, reperti materiali, ecc.

L'aspetto comunicativo della società contemporanea, definita “società dell'informazione”, è spesso oggetto di un severo giudizio: usare le risorse della rete per avere risposte pronte e immediate produce frequentemente la convinzione “di essere molto più acuti della massa dei “creduloni”¹, con effetti di supponenza.

Indagini recenti mostrano che nella scuola sono piuttosto diffuse le difficoltà degli studenti (che pure, come “nativi”, si mostrano molto pronti e veloci nell'uso della strumentazione digitale) a reperire sul web fonti utili all'attività di ricerca. Essi stessi si riconoscono smarriti sul cosa cercare e da dove iniziare e danno prova di dispersività, confusione e illusione di possedere informazioni esaurienti e appropriate². Se “la cattiva informazione scaccia la vera conoscenza”³, chi si sente responsabile della formazione dei giovani e

¹ Già docenti di Storia e Filosofia (Menna) e Letteratura (Meriggi) presso il liceo scientifico “G. Galilei” di Voghera.

² *The death of expertise*, T.M. NICHOLLS, Oxford University Press, sintetizzato in “La fine della competenza”, mensile di marzo 2017 del Sole 24 ore.

³ <www.unipd.it/ilbo/studenti-smart-non-esattamente>.

voglia contrastare il ricorso superficiale alla rete è tenuto a trovare il modo per insegnare come reperire fonti informative affidabili per dare risposta a domande dotate di senso.

Nella scuola emerge sensibilità all'esigenza di *offrire ai ragazzi un orientamento per la ricerca delle fonti*. Tuttavia i docenti, sommersi da impegni formali e dal rispetto degli obblighi imposti dai curricoli, hanno difficoltà a reperire spazi per tale scopo, e spesso tendono essi stessi a fornire agli studenti il materiale di ricerca, oppure, al contrario, li inducono a "ricercare da soli le fonti in rete, nella biblioteca dell'Istituto e in qualche libro che abbiamo messo loro a disposizione"⁴, pur ammettendo: *"Insieme abbiamo sperimentato quanto è importante imparare a ricercare delle informazioni, selezionare le fonti (verificando la reale autenticità dei contenuti) per non perdere tempo inutile e per trovare contenuti originali"*⁵.

Dunque, i docenti considerano importante il ricorso alle fonti e, a tal fine, guidano gli studenti alla ricerca di informazioni, oppure invitano gli studenti a ricercare da soli. In ambedue i casi, però, non è considerato l'impiego di procedure che facciano da guida alla ricerca delle fonti, nelle quali siano evidenziati i concetti portanti disciplinari.

L'esigenza che allora si impone è di *investire gli studenti del compito di reperire fonti*, rifuggendo da percorsi casuali, i cui esiti potrebbero essere contraddittori e non significativi, se non inessenziali rispetto al tema della ricerca ed evitando sia di lasciarli indifesi di fronte all'immensità della documentazione, sia di lasciare al solo docente il compito di dare agli studenti il materiale informativo.

I paradigmi delle discipline nella ricerca delle fonti

Edgar Morin afferma che di fronte ad un mondo complesso, come ci si presenta quello presente, dobbiamo imparare a pensare attraverso *connessioni*, senza mai chiudere i concetti, ma spezzando le sfere chiuse e cercando di comprendere la multidimensionalità⁶. Questa esigenza è quanto mai attuale: nell'ambito formativo essa sollecita una ricomposizione dei saperi che consenta di studiare oggetti complessi da molteplici punti di vista. Il pianeta, la vita, l'umanità, la società, la storia attraversano i limiti disciplinari e impongono strategie per le quali le discipline collaborano e/o si integrano: i saperi si dispongono secondo un *sistema reticolare*, che impone un modo diverso di attivare il processo formativo e che consiste nella *sostituzione* del trasferimento-condizione del messaggio formativo con l'*autonoma costruzione di senso* da parte del destinatario, sulla base della sua realtà biologica e neurologica: così l'apprendimento risulta costruzione attiva e autonoma del soggetto.

⁴ *The death of expertise.*

⁵ BRICKS, *Didattica nella realtà virtuale e nella realtà aumentata*, 12 marzo 2017.

⁶ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Edizioni, 2000.

A scuola, dall'analisi di un tema inizialmente posto può derivare una domanda, o più domande, come risultato del confronto di più voci, quello del gruppo-classe, o gruppo di laboratorio.

Se questa domanda, che definiremmo “generatrice”, chiama in causa contenuti di una sola disciplina o di più discipline, ciò che sembra indispensabile è che di tale disciplina, o discipline, si analizzino il paradigma, o i paradigmi, allo scopo di realizzare lo smontaggio concettuale del tema e del problema emerso, per orientarsi verso le fonti utili ad avviare e condurre la ricerca.

Dunque, la ricerca non parte dalla fonte, ma giunge alla fonte attraverso una procedura che include fasi quali la tematizzazione, la contestualizzazione, l'individualizzazione dei problemi sollecitati dal tema, le possibili relazioni tra i fenomeni.

Se, allora, con il concetto di fonte intendiamo qualsiasi testimonianza (non casuale e non banale ma riconosciuta dalla comunità degli studiosi) che, nelle informazioni che contiene, possa essere impiegata per dare risposta a domande volte alla costruzione di senso, *la fonte può presentarsi* come scritta, come immagine, testo sonoro, reperto materiale, ecc.

Ma, qualsiasi essa sia, *non si presta ad una lettura spontanea e immediata*, poiché il rapporto con la fonte è mediato dalle *ipotesi e dai criteri di ricerca*, che costituiscono l'attrezzatura implicita, ben presente nelle competenze del docente che se ne serve per costruire l'ambiente della ricerca in classe.

Per individuare le fonti utili ad avviare e condurre la ricerca, l'analisi dei *paradigmi disciplinari* è l'attività che consente lo *smontaggio concettuale* che identifica *i nuclei fondanti* delle discipline, *quali concetti fondamentali strutturali e generatori* di conoscenze.

A questo punto si pone un interrogativo: se, accogliendo l'ipotesi costruttivista, è il soggetto che costruisce il suo sapere, allora, *quale relazione può esistere tra discipline e soggetto che apprende?*

Se apprendere è adottare l'atteggiamento di ricerca dello scienziato che, spinto dall'esigenza di esplorare, si pone delle domande e per esse ricerca risposte impiegando una metodologia corretta, allora apprendere è definire l'*oggetto* della ricerca, rispettare il *metodo* e le *procedure* scientifiche, *rispondere* alle domande dell'indagine: sono queste anche le condizioni dell'apprendimento dello studente. Il che comporta che un sapere esperto parte dal confronto tra il quadro disciplinare e il quadro mentale di chi apprende⁷.

La coprogettazione, fase preliminare per la ricerca delle fonti

Costruire una risposta che eviti i limiti di una ricerca spontanea e non guidata di fonti, o un intervento del docente che fornisca agli studenti un insieme di fonti, è attivare il *collegamento con un saldo riferimento* culturale, fondato

⁷ E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Edizioni, 2000.

sull'esplorazione delle strutture portanti dei saperi, attivando, insieme, anche il collegamento con l'universo mentale degli studenti.

La procedura dovrebbe essere quella di partire da uno stimolo/domanda che susciti curiosità o interesse a saperne di più, partendo dal programma o dall'attualità. In questo modo sarebbe possibile mettere a fuoco e cercare la risposta ad un problema che potrebbe riguardare la Storia, la Letteratura, la Matematica, la Fisica, o anche più discipline connesse.

Dunque, la ricerca e il reperimento delle fonti ha come punto di partenza *l'individuazione dei concetti chiave tematici*. Essa emerge durante l'attività di *coprogettazione*, nella quale la proposta del docente diviene oggetto di confronto nell'ambito del gruppo-classe. Durante l'interazione con gli studenti, il docente li orienta verso i diversi aspetti dell'oggetto della ricerca sollecitando il decentramento formativo, con il quale "si entra nella mente dell'altro". In tal modo emerge il confronto tra i saperi esperti e i saperi degli studenti, i quali li esplicitano elaborando mappe concettuali.

Dai pensieri immediati e dalle conoscenze ingenue ci si avvicina alle conoscenze esperte, nel cui ambito si pongono le *domande generative* che circoscrivono gli settori della ricerca, da cui nascono le prime elaborazioni, le revisioni, le intese, i quadri concettuali, ma anche i punti problematici. Tutto ciò rende possibile concordare i *nodi* sui quali condurre la ricerca, e quindi per individuare le fonti.

La coprogettazione è dunque una delle fasi del processo nel quale l'interazione docente-studenti si svolge attraverso

- i modelli di riferimento del docente (*modelli esperti*, oppure modelli elaborati e adottati dal docente per la loro efficacia formativa e didattica, oppure modelli condivisi con l'apporto di tutti i soggetti-insegnanti e studenti-durante la coprogettazione)
- i *modelli mentali dello studente* che, attraverso l'analisi e il confronto d'aula li assume in esame consapevolmente
- il *confronto-elaborazione condivisa* come conclusione (anche se provvisoria) dell'interazione

Dalle domande e dalle risposte deriva la rete concettuale contenente i *riferimenti orientanti per la ricerca delle fonti*, dove è possibile selezionare le *parole chiave*, vie d'accesso alle fonti, che vanno individuate rispettando il *rapporto di coerenza* con l'ipotesi di modello.

A tale scopo sembra opportuno evidenziare i paradigmi di due discipline: la Storia e la Letteratura.

I paradigmi disciplinari: la Storia

Il quadro degli indirizzi attuali della disciplina storica⁸ evidenzia come

⁸ U. MARGIOTTA, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, 2001.

nell'ambito italiano di oggi siano poco presenti i paradigmi che si occupano del processo di formazione dell'unità nazionale, ponendo al centro della ricerca sul Risorgimento il giudizio gramsciano⁹ di "rivoluzione passiva".

Più frequenti sono gli storici che, pur non adottando il paradigma marxista, ne riconoscono l'azione storiografica rinnovatrice e ne recuperano il metodo in chiave critica.

Fuori dell'Europa, gli storici statunitensi si mostrano impegnati soprattutto nel ricercare il rapporto tra storia e scienze sociali, privilegiando la scienza economica.

In Europa orientale dove, fino agli anni settanta, si costruisce una storia che applica il materialismo storico marxista, nella realtà attuale si apre all'influenza di nuovi indirizzi, particolarmente di quello francese.

In Francia la ricerca percorre nuove strade ottenendo un ascolto molto ampio e ancor oggi oggetto di attenzione. La sua denominazione, "Nouvelle histoire", ne sottolinea il carattere di novità in ambito metodologico. Ne sono punti orientanti:

- la ricerca storica ingloba le scienze sociali e se ne serve per le sue indagini;
- le scienze sociali forniscono alla ricerca storica gli schemi concettuali per cogliere, nello scorrere del tempo, la permanenza, la lunga durata, la congiuntura;
- si adottano dimensioni temporali molto ampie, come i processi secolari e il tempo geologico;
- si sottopongono ad osservazione elementi ambientali, come il territorio, il mare, il clima;
- si studiano i cicli economici;
- si introduce nella ricerca storica la vita quotidiana, i costumi, le feste, le nascite, le morti ma, a differenza delle scienze sociali, che adottano il quadro di contesto sincronico, la storiografia accoglie il contesto diacronico.

L'interessante cambiamento di obiettivi, metodi, strumenti, operato dalla "Nuova Storia" francese può attrarre l'attenzione dei docenti, inducendoli a ricercare le modalità con le quali progettare in modo innovativo.

Come prodotto di più scuole e più tendenze, con diversi metodi di ricerca e di spiegazione,¹⁰ la storia si presenta, dunque, come disciplina pluriparadigmatica, con una differenza epistemica rispetto alle discipline scientifiche.

In queste ultime il paradigma è parte integrante della scienza: i concetti, le spiegazioni fisiche, o matematiche, o psicologiche, sono aspetti costitutivi della disciplina. Invece, le applicazioni ai casi particolari appartengono alla tecnica empirica, ai settori applicativi: ad esempio, oggetto dello studio della

⁹ PIETRO ROSSI, *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Il Saggiatore 1982, pag.45-50.

¹⁰ ANTONIO GRAMSCI, *Quaderni del carcere, Note sul Risorgimento italiano*, Einaudi, 1975.

Matematica è il suo apparato concettuale e metodologico, e non l'applicazione concreta, come tutte le possibili somme, moltiplicazioni, ecc. Perciò la sequenza degli argomenti include gli aspetti teorici: dai numeri naturali ai numeri relativi, dai numeri interi ai numeri frazionari... In Fisica: dal primo principio della termodinamica al secondo, ecc.

Ciò che nelle discipline scientifiche è solo applicazione, nello studio della Storia è *il contenuto stesso dell'insegnamento e dell'apprendimento*, nel quale molto spesso le operazioni concettuali, le teorie, i metodi, sono considerati "fuori" dalla storia insegnata.

Qualunque sia il paradigma di riferimento è invece *fondamentale l'analisi dell'apparato concettuale e metodologico* con cui si costruisce la Storia. Si tratta di una via importante da percorrere perché conduce gli studenti ad acquisire consapevolezza delle strumentazioni teoriche e delle procedure di metodo impiegate (concetti base, riferimenti teorici, procedure di ricerca...) e perciò presenta una *valenza formativa più alta* rispetto ad un apprendimento costituito dalla sola acquisizione della narrazione. Si ritiene, dunque, che le procedure e gli strumenti concettuali compungano la funzione formativa delle discipline. In modo chiaro ed efficace lo afferma in "Apologia della storia" Marc Bloch: "Il nostro intelletto tende, per sua natura, assai più a voler comprendere che a voler sapere. Ne consegue ch'esso giudica autentiche soltanto quelle scienze che giungono a stabilire nessi esplicativi tra i fenomeni".

Concetti-guida e tipologia delle fonti storiche

Nel considerare dietro il singolo avvenimento realtà più profonde e più lunghe nel tempo, lo strumento più idoneo sembra essere quello di *causalità strutturale* che considera e ricerca la connessione con la struttura sociale: un comportamento umano non è storico di per sé, ma per il modo in cui è connesso agli altri elementi della società. Le prove testimoniali possono parlare degli antecedenti di un fatto, ma non sanno riferire sulle condizioni di lungo periodo che rendono possibile il fatto¹¹.

Gli strumenti concettuali per ricostruire il decorso e i caratteri profondi delle società sono offerti dall' *archeologia storica*: nei tempi, e lungo tempi lontani, le forme dei campi, quelle degli antichi insediamenti umani, i resti delle strade, le cinta murarie, gli strumenti agricoli, i diversi tipi di aratro, la tipologia delle piante, sono ricostruiti attraverso l'archeologia storica, che si avvale della ricerca della datazione di città, monumenti, manufatti, vegetali, anche mediante sofisticate operazioni, quali la datazione al carbonio 14 o l'analisi dei pollini.

Tali strumenti concettuali fanno da guida per identificare le parole-chiave utili per la ricerca.

¹¹ T.S. KUHN, *Riflessione sui miei critici*, in I. LAKATOS – A. MUSGRAVE (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, 1976.

Accanto alle cause strutturali si possono ricomporre le vicende di uomini e donne emergenti dal buio del tempo storico quando ci si rivolge agli *archivi notarili*, agli *archivi privati delle grandi famiglie*, agli *archivi scolastici*, guidati dai concetti-chiave di livello sociale, di scolarizzazione, di strutture familiari, di rapporto economico, di scambi commerciali, di condizioni di vita.

Fonti come gli *archivi parrocchiali* consentono di dare risposte a chi voglia esplorare aspetti di demografia storica, poiché contengono un'immensa quantità di informazioni sulle strutture demografiche: nascite, morti, mortalità infantile, età matrimoniale, spostamenti territoriali dei gruppi familiari.

Censimenti, catasti, inchieste agrarie, definite fonti globali, offrono informazioni demografiche, territoriali, economiche.

I catasti costituiscono una fonte preziosa e, per i ragazzi, attraente per conoscere l'organizzazione agricola, la tipologia delle colture, la distribuzione della proprietà terriera, laica ed ecclesiastica. Tra essi di notevole interesse storico, ma anche estetico, per l'armonia cromatica e descrittiva, è il Catasto Teresiano, intitolato all'imperatrice Maria Teresa d'Austria, ma iniziato in un tempo anteriore (1723), dall'imperatore Carlo VI. Di notevole spessore storico culturale sono anche il Domesday Book, o Polittico di Irminone, il Capitulare de Villis, l'Inchiesta agraria del 1884 di Stefano Iacini. Intrecciando le informazioni tra le fonti parrocchiali e i catasti, o le inchieste agrarie, si può disporre di un ricco materiale per la ricostruzione del numero dei componenti delle famiglie, contadine o aristocratiche, della mortalità infantile, dell'età matrimoniale, e per la conoscenza di consuetudini, pratiche sociali, atteggiamenti mentali, credenze. Per sapere cosa gli uomini di altri tempi temevano, come si relazionavano con altri uomini e donne, come regolavano i loro rapporti parentali, è utile cercare negli atti di subordinazione servile o nelle formule delle investiture feudali, presenti "nei contratti agrari, nelle lettere di cambio, negli statuti delle arti medioevali, nei contratti di assicurazione, nei testamenti, negli inventari di mobili od oggetti d'uso o di farmacie, nelle ricette mediche...¹²".

Le *fonti non scritte* costituiscono un repertorio molto vasto, potenzialmente illimitato, che si può ripartire in tre tipi: fonti iconografiche, fonti cartografiche, fonti topografiche.

Le fonti iconografiche vanno dalle miniature dei codici medioevali alle opere di pittura con informazioni sul paesaggio agrario, alle fotografie, alle sequenze dei film.

Esse presentano oggetti materiali collegati con la tecnica e col lavoro (es., immagini che rendono la differenza tra l'aratro pesante e l'aratro leggero) o con la guerra e con la vita quotidiana, con l'alimentazione e con la medicina; i gesti degli uomini nelle operazioni agricole; degli uomini d'arme del medioevo nel-

¹² S. GUARRACINO – D. RAGAZZINI, "Storia e insegnamento della Storia", Feltrinelli, 1982, pag. 64-66.

l'uso dei nuovi strumenti militari; gli atti simbolici: il gesto della preghiera, della sottomissione, gli atti dell'investitura feudale, i ritratti esprimenti coraggio, fierezza, orgoglio di casta (differenza di aspetto-abbigliamento, postura, tra il nobile spagnolo del XVI secolo e il borghese del XVII secolo). Le rappresentazioni delle espressioni culturali e dei sentimenti: immagini dell'al di là, simbologie macabre, giudizio finale; simbologie dei valori civili repubblicani e rivoluzionari (David); paesaggi fantastici, specchio dell'animo romantico (Friederich). Immagini esprimenti una complessiva visione della vita e dei valori (affreschi del Lorenzetti a Siena).

Per compiere operazioni grafiche e concettuali, come ricostruire le vie commerciali o individuare rapporti tra clima e agricoltura, è utile il ricorso alla *cartografia*. Oggi il web è in grado di offrire fonti tematiche che descrivono fenomeni quali i flussi migratori, l'alfabetizzazione nei diversi paesi, la distribuzione delle industrie, delle materie prime, delle risorse materiali.

La città, con i suoi spazi, le sue strade, i suoi edifici, i suoi monumenti, è una fonte ricchissima, oltre che per ricostruirne la storia, per vederne gli elementi nella loro interdipendenza.

La fonte cartografica urbana consente la ricostruzione della storia della città identificando l'occupazione edilizia del suolo in diversi momenti storici, allo scopo di stabilire il rapporto tra aumento della superficie urbana e popolazione.

Fonti direttamente individuabili dagli studenti, perché osservabili nelle strade cittadine, sono quelle *toponomastiche*, che consentono di farsi domande sul cambiamento del nome di una strada, cambiamento spesso collegato ai cambiamenti pianificatori, oppure alla trasformazione di una località extraurbana in una urbana¹³.

Le fonti sono reperibili in realtà e luoghi diversi (archivi e biblioteche, campi agricoli, vie cittadine, opere artistiche, monumenti, linguaggi popolari, opere fotografiche e filmiche, interviste...).

Le fonti degli archivi comunali, parrocchiali, privati, sono generalmente cartacee, identificabili per contenuto attraverso la lettura degli *inventari* e dei *cataloghi*, che sono elenchi delle materie trattate all'interno dei *faldoni*.

In numero sempre crescente sono presenti anche nel web, che diviene sempre più un enorme giacimento di fonti.

Ma come trovarle? Il processo di analisi disciplinare è essenziale per individuare i concetti portanti, i modelli disciplinari presenti nella ricerca e ai quali si fa riferimento, le parole-chiave utili per l'indagine. Lo strumento che consente di avviare un'utile consultazione è la *mappa concettuale*, organizzata distinguendo le diverse aree semantiche, e relativa al tema oggetto della ricerca. Essa ha lo scopo di collegare le conoscenze possedute con i concetti da acquisire, o sui quali ci si interroga.

¹³ S. GUARRACINO – D. RAGAZZINI, "Storia e insegnamento della Storia", Feltrinelli, 1982, pag. 322.

Quanto alla ricerca delle fonti attraverso la rete, dire che una certa cosa “sta su internet” oppure “è reperibile nel web” è come dire che sta in biblioteca, o per strada o in una piazza affollata, senza però trovare indicazioni utili ad avviare il percorso esplorativo. Se è anche possibile trovarle, questo avviene attraverso lunghissime estenuanti operazioni di indagini in biblioteca o negli archivi.

Oggi i motori di ricerca rendono molto più facile e rapida l'operazione che un tempo si svolgeva in biblioteca: nel web è possibile filtrare le informazioni collegando le diverse tipologie di materiali con i motori di ricerca.

Ma condurre una ricerca utilizzando Internet è un processo diverso dalla consultazione bibliografica, poiché nella maggior parte dei casi l'informazione presente sul web non è inserita in una rubrica, e non è esplicitato il suo contenuto.

Da alcuni anni numerosi archivi italiani hanno iniziato un processo di digitalizzazione, con il quale si tende ad unificare la documentazione relativa ai territori.

In Lombardia, ad esempio, il portale <www.beniculturali/archivi/>, consente di raggiungere, passando per il settore “archivi storici”, le voci “Istituzioni storiche” e “fonti documentarie”.

Sotto si elencano siti di fonti, distinti per tipologia di ricerca, anche se non ne esauriscono l'enorme presenza nel web.

<www.archiviosegretovaticano.va>
 <<http://www.fondazione1563.it/it/archivio>>
 <<http://www.romaebraica.it/archivio-storico-ascer/>>
 <www.archivibasso.it>
 <<http://sius.archivi.beniculturali.it/donne/>>
 <www.lombardiabeniculturali.it>
 <www.iccu.sbn.it> (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico*)
 <www.sbn.it/opacsbn/opac/>
 <www.internetculturale.it>
 <www.gutenberg.org>
 <www.hatitrust.org>
 <aleph.mpg.de/<
 <acnp.unibo.it>
 <books.google.it>

I paradigmi disciplinari: le letterature

Il cambiamento di paradigma culturale che attorno agli anni Sessanta del secolo scorso ha investito non solo la letteratura, ma, più in generale, le arti figurative, la musica, il cinema, la fotografia, la moda fu recepito, in Italia, con alcune peculiarità.

È lo stesso Umberto Eco, co-fondatore del *Gruppo 63*, a ricostruire il clima di quegli anni. “Nel triangolo Torino-Milano-Bologna fiorivano i primi

approcci alle teorie strutturalistiche. Si noti che, benché in seguito qualcuno abbia parlato di un matrimonio tra avanguardia e strutturalismo, la notizia è falsa. Quasi nessuno nel giro del Gruppo 63 si occupava di strutturalismo, che caso mai era praticato dai filologi pavesi e torinesi, come Maria Corti, Cesare Segre, D'Arco Silvio Avalle, e i due filoni marciavano per così dire indipendenti (l'unica eccezione ero forse io). Ma questi incroci creavano un clima¹⁴.

Dunque lo strutturalismo, a differenza che in Francia, entra in Italia soprattutto attraverso le Università. Gli anni '60/'70 del Novecento furono un decennio d'oro per la critica letteraria, il dibattito culturale, il *boom* editoriale di riviste specialistiche (e, a cascata, dell'editoria scolastica). Ma già qualche decennio dopo il clima era cambiato: "Sembra un secolo, ma non è passata neppure una ventina d'anni da quando l'uscita di un libro di critica faceva notizia; le opere di Jakobson, di Barthes, Genette e Todorov andavano a ruba più dei romanzi¹⁵". Fin qui era crisi della critica. Oggi si parla, autorevolmente, di crisi della lettura: "In tempi di crisi del libro e della lettura, il contrasto alla sua disaffezione può giungere solo da una capacità del docente di dare evidenza al rapporto dei libri con la vita, ai modi in cui possono parlare del presente anche e soprattutto quando sembrano venire da molto lontano: dando così evidenza al diverso e all'impossibile, al destino e al senso dell'esperienza"...¹⁶ (disastrosa nei confronti della disposizione alla lettura è stata la costrizione all'analisi del testo, l'uso scolastico dei testi letterari per sottoporli a quegli esercizi che fanno triste prova di sé in tanti manuali)¹⁷.

Verrebbe da pensare, per come è avvenuta storicamente la ricezione dei due filoni di cui parla Eco, che la centralità del testo (e dunque un paradigma struttural-semiotico) sia stata dominante anche nella trasmissione di quel sapere che è la letteratura¹⁸. Non assenti, ma forse meno operative le teorie *reader oriented*, che mettono al centro del processo interpretativo il lettore, anzi presuppongono la sua presenza perché si compia il significato dell'opera. Questa apertura di credito nei confronti del lettore non è però illimitata. Le interpretazioni possono essere molteplici: "In principio se ne possono fare infinite". Ma alla fine le congetture andranno provate sulla coerenza del testo e la coerenza testuale non potrà che disapprovare certe congetture avventate", come afferma U. Eco, in *I limiti dell'interpretazione*, come *La nave di Teseo* (1990) 2016, p. 50). Tutto ciò vale, sempre in rapporto al "repertorio" o all'"enciclopedia" del LETTORE MODELLO oppure del LETTORE IMPLICITO.

¹⁴ U. ECO, *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*, Bompiani 2011, pag. 147.

¹⁵ C. SEGRE, *Notizie dalla crisi*, Einaudi 1993, pag. 293.

¹⁶ Sì, ma come?

¹⁷ G. FERRONI, *La scuola impossibile*, Salerno ed. 2015, pag. 82-83.

¹⁸ *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel/10, La Nuova Italia 1991. Benché non recente, ancora un'ottima sintesi <http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/pubblicazioni/.../1992_QUADERNO10.pdf>.

È evidente che queste due espressioni rappresentano non il lettore empirico (noi, lo studente, il gruppo classe) ma alludono alle potenzialità del lettore, a ciò a cui egli può pervenire seguendo le istruzioni del testo (Lettore Modello) oppure spostandosi tra le diverse prospettive testuali, innalzando e perfezionando ogni volta il proprio punto di vista in una progressiva messa fuoco (Lettore Implicito).

Si tratta quindi, in entrambi i casi, di un lettore colto, capace di accedere, sia pure a vari livelli di consapevolezza, allo smontaggio del testo.

*“Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade (per uscire al più presto, o per riuscire a raggiungere la casa della Nonna, o di Pollicino, o di Hansel e Gretel); nel secondo modo ci si muove per capire come sia fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no. Ugualmente ci sono due modi per percorrere un testo narrativo. Esso si rivolge anzitutto a un lettore modello di **primo livello**, che desidera sapere (e giustamente) come la storia vada a finire (se Achab riuscirà a catturare la Balena, se Leopold Bloom incontrerà Stephen Dedalus dopo averlo incrociato alcune volte nel corso del 16 giugno 1904). Ma il testo si rivolge anche a un lettore modello di **secondo livello**, il quale si chiede quale tipo di lettore quel racconto gli chiedesse di diventare, e vuole scoprire come proceda l'autore modello che lo sta istruendo passo per passo. Per sapere come la storia va a finire basta, di solito, leggere una volta sola. Per riconoscere l'autore modello occorre leggere molte volte, e certe storie bisogna leggerle all'infinito. Solo quando i lettori empirici avranno scoperto l'autore modello e avranno compreso (o anche soltanto iniziato a comprendere) quello che Esso voleva da loro, essi saranno diventati il lettore modello a pieno titolo»¹⁹.*

La competenza da acquisire da parte degli studenti non prevede certo un lettore modello “a pieno titolo”, ma neanche un lettore modello di primo livello (che percorre il bosco per uscirne al più presto). Per far raggiungere questo obiettivo ai suoi studenti, il docente ha a disposizione una pluralità di strumenti (linguistici, meta-linguistici, concettuali) che, se usati strategicamente, possono ben contribuire anche alla costruzione di saperi trasversali: la parafrasi e il riassunto²⁰, le inferenze, l'integrazione del non-detto²¹, ecc.

Sul piano didattico, il momento tipico in cui il docente di letteratura può confrontare i modelli esperti con quelli più ingenui degli studenti per tentare di far leva sulla “zona di sviluppo prossimale”²² è – come si è detto – la *coprogettazione*. In questa fase l'insegnante potrà anche esplorare/interagire con l'impulso emotivo che la lettura di un dato testo o di più testi suscita nella classe.

Il Web 2.0 offre tantissime possibilità di reperire informazioni (*fonti*) per

¹⁹ U. ECO, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani 1994, pag. 33-34.

²⁰ C. SEGRE, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi 1985 e 1999, pag. 98.

²¹ ISER, *op. cit.*, pag. 266.

²² L. Vygotkij, *Thought and language*, 1962 pp.186-187, cit. in Dixon-Krauss, trad. it., pag. 167.

esplorare elementi di testo, contesto ed extratesto. Sia che si voglia proporre una tematica (es. Il ruolo della letteratura, delle arti, del costume nella società di massa) o la lettura integrale di un solo testo (es. *I promessi sposi*) oppure la lettura antologica di più testi (es. la letteratura delle origini) o ancora il passo di un'opera di Shakespeare o di Tacito, rimane confermata *la centralità del confronto tra modello esperto del docente e i modelli mentali* degli allievi per permettere a questi ultimi *di arrivare alle fonti*.

Ma poiché le fonti non *si lasciano* leggere fuori contesto e neppure un testo è la somma delle sue fonti²³, occorrono passaggi di avvicinamento (domande generative). In *Didattica costruttivista, Erickson 2005* Anna Carletti e Andrea Varani affermano: “La didattica non dovrebbe, infatti, semplificare, ma rendere invece visibile la complessità della realtà e le sue multiprospettiche rappresentazioni, sviluppando situazioni di apprendimento basate su casi reali, che inducano la curiosità per altre visioni del mondo e la capacità di porsi domande”.

Potrebbe essere questa una via per costruire (o co-costruire) mappe concettuali (anche provvisorie, anzi meglio se provvisorie) da cui partire, dopo aver individuato parole e concetti-chiave, per la ricerca sul Web.

In questa fase, o anche nelle successive come riprova del ventaglio critico a cui i testi sono stati sottoposti, può essere utile <<http://www.oilproject.org/lezioni/letteratura/letteratura-italiana>>, la più grande piattaforma italiana *di e-learning* che offre la possibilità di lezioni sulle letterature, tenute da specialisti del settore: una modalità per imparare da docenti vari, ri-ascoltabili anche in contesti diversi (a casa, ma anche *everywhere* con uno *smartphone* o un *tablet*), dai quali prendere spunti e appunti.

Il lavoro a cui va incontro lo studente non è più, e soprattutto non è mai, un ‘copia e incolla’: per impadronirsi davvero delle nuove informazioni fornite dalle fonti, egli dovrà imparare a controllarne la coerenza con il tema in oggetto, dimostrare di saper riassumere, parafrasare, chiosare i testi trovati.

Affidabilità delle fonti on-line, salvataggio e diritti di copy-right

Speculare alla multidimensionalità di cui parla Morin²⁴ e al sistema reticolare secondo cui si dispongono i saperi (paradigma della complessità), la rete (*net*) offre una pluralità di informazioni (*fonti*) che gli insegnanti delle varie discipline con i loro allievi possono cogliere e condividere per un'efficace azione di *scaffolding*.

Questo comporta la necessità, da entrambe le parti (studenti e insegnanti), di una competenza digitale, tanto più sofisticata quanto più l'attività formativa è complessa²⁵.

²³ R. BARTHES, *Saggi critici*, Einaudi 2002.

²⁴ Cfr. ib. pag. 2.

²⁵ Per le risorse *on line* sulla cura dei contenuti segnaliamo i lavori di Gianfranco Marini <<https://www.scoop.it/u/gianfranco-marini>> e, in particolare, <<https://prezi.com/user/imztsbu3mihj/>>.

Il Web 2.0 ha reso veramente alla portata di tutti, perché facili e intuitive, le modalità di salvataggio e condivisione delle informazioni (*es. nel cloud*) e soprattutto ha reso più familiare la dimensione esplorativa del sapere.

Se l'approccio è con le classi del 1° biennio superiore, forse sarà il caso di precisare qualche criterio generale di validazione delle fonti quali, ad esempio, l'appartenenza della fonte a siti di Università, istituzioni scientifiche, case editrici, piattaforme e-learning convalidate, siti istituzionali (Regione, Stato, Ministeri), siti dell'editoria (riviste scientifiche, storiche, letterarie, economiche, ecc.).

Fonti per la ricerca letteraria

BIBLIOTECHE DIGITALI

<<http://www.bibliotecaitaliana.it/>>
<<http://www.letteraturaitaliana.net/>>
<<http://www.classicitaliani.it/>>
<<http://bivio.filosofia.sns.it/>>
<<http://www.silab.it/frox/200/>>

SITI SULLA LINGUA E LA LETTERATURA ITALIANA

<<http://www.griseldaonline.it/>>
<<http://www.italianistica.info/>>
<<http://www.comune.bologna.it/iperbole/boll900/>>
<<http://www.laletteraturaenoi.it/>>
<<http://www.letteratura-per-ragazzi.it/>>
<http://www.treccani.it/enciclopedia/arte_lingua_e_letteratura/letteratura/>
<<http://www.maldura.unipd.it/ami/php/index.php>>
<<http://www.accademiadellacrusca.it/it/copertina>>
<<http://www.letteratura.rai.it/>>
<<http://www.italica.rai.it/>>
<<http://www.raiscuola.rai.it/>>

Fonti per la ricerca artistica e audiovisiva

<www.archivioluca.com/archivio/>
<www.fondazionezeri.unibo.it/>
<www.arteitaliana.org>
<www.uffizi.firenze.it/archivi>
<www.memofonte.it>
<www.histoire-image.org>
<www.musee-orsay.fr/it/collezioni>

Fonti per la ricerca musicale

www.bibliotecamusica.it/

Dal 2002 le licenze “*creative commons*” (CC) consentono il ri-uso di moltissimo materiale con la garanzia dell’esplicita volontà dell’autore di favorirne la condivisione. A queste si aggiunge l’ancor più ampia diffusione del concetto di *open source e open content* : è interessante “navigare” con i ragazzi in questa marea di informazioni che la tecnologia mette a disposizione solo con un *click* ed è importante segnalare loro che, fatti salvi i diritti d’autore, è sempre elegante citare la fonte su cui a vario titolo stiamo lavorando.

Il presente lavoro nasce dalle discussioni e dal dialogo di un gruppo di ricerca costituito da Rita Menna, Santina Meriggi, Mariolina Rapetti ed Elide Sorrenti.