

---

# 1. Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze

di *Natascia Tonelli*

Letteratura, scuola, competenze: sono esigenze diverse, non dirò opposte, ma in qualche modo apparentemente inconciliabili, quelle che riguardano i termini a titolo del mio intervento; procedono da interessi e aspettative differenti, perlomeno dal punto di vista dell'italianista: di chi pratici per mestiere la letteratura, cioè lo studio della letteratura in prima istanza, poi eventualmente l'insegnamento di questa a livello universitario. Mi spiego, schematizzando al limite della banalizzazione: chi studia letteratura e la insegna all'università, lavora e insegna – di fatto esclusivamente – in una facoltà di Lettere. Si aspetta che la *scuola* traghetti verso questa studenti non solo motivati e interessati allo specifico oggetto di insegnamento, ma anche dotati di un buon corredo di *conoscenze* disciplinari (che forse era legittimo attendersi fino a qualche anno o decennio fa), insieme con *competenze* di tipo linguistico piuttosto semplici a individuarsi e definirsi e corrispondenti di fatto a una buona capacità di lettura dei testi e alla capacità di esprimersi, perlomeno correttamente, per iscritto.

I termini a titolo, come è immediatamente percepibile, hanno un valore, e al limite un significato, tutt'affatto diverso da come li intendiamo noi qui oggi: stante che, per l'italianista universitario, la letteratura che si aspetta di trovare nello studente approdato alla facoltà di Lettere, per divenire uno specialista del settore, è bagaglio di conoscenze storico-letterarie, le competenze sono competenze di tipo linguistico, e “scuola” è dunque, per quanto attiene la sua disciplina, trasmissione, felice inculcamento di un patrimonio di testi canonizzato e storicamente orientato. Scuola, dal punto di vista dell'università, prioritariamente in funzione dell'università medesima. E tale pare essere ancora concepita per la lingua e la letteratura italiana nelle *Indicazioni nazionali* che presiedono ai profili liceali, significativamente privi di allusioni a quelle competenze di cui invece si parla, sempre per la lingua e la letteratura italiana, nelle *Linee guida* degli istituti tecnici e professionali.

Tutto questo si traduce, per l'italianista universitario, in un'idea di scuola, possibilmente liceo, responsabile della conservazione generazionale di un patrimonio letterario e garante della fruizione del testo letterario quale oggetto di studio cui le competenze linguistiche che la scuola deve fornire siano in ultima analisi finalizzate. Quasi demiurgo, poi, l'italianista – o il letterato in

genere –, nel corso di studi superiore che gli pertiene, trasmetterà un metodo di lavoro, determinando allora l’insorgere di competenze e allenando competenze letterarie “tecnico-professionali”, per così dire, utili comunque a chi auspicabilmente farà il suo stesso mestiere. Temo che questo atteggiamento sia ancora tale e ben diffuso nel sentire comune dei docenti universitari (ai quali peraltro, in prima istanza, è affidata la programmazione e la stesura dei programmi scolastici<sup>1</sup>). E credo che questa prospettiva sia stata non solo condivisa, ma sia stata proprio la stessa di generazioni e generazioni di italianisti della scuola; i quali faticosamente – e perché costretti dallo scontro quotidiano con una realtà renitente, obbligati dalla qualità umana dei discenti che non consente più il perpetuarsi di questo teleologico *modus docendi* (perché non funziona, non attecchisce...), e direi *obtorto collo*, ma per un sano principio di realtà, che di fatto si traduce in lungimiranza, e per un forte senso di responsabilità sociale – scelgono di riconsiderare, di mettere in dubbio, di ri-orientare.

Sui motivi che hanno indotto una mutazione, che oserei definire anche antropologica ma che sicuramente è mutazione di stili cognitivi dei giovani, e a che cosa questa conduca non è certo mia competenza e facoltà di indagare, e nemmeno voglio qui sommariamente elencare possibili cause che nella loro plateale, cogente evidenza rischiano perciò stesso di suonare tanto più banali. Basti il decidersi ad acquisire tale mutazione, che in ogni ordine e grado di scuola e insegnamento peraltro tocchiamo con mano, come dato di fatto, che va al contempo legata al disvalore e alla perdita di funzione sociale e delle discipline umanistiche e del ruolo e della dignità di educatori e insegnanti di ogni ordine e grado, nel combinato disposto delle mille altre aspre difficoltà oggettive che comportano le sempre maggiori ristrettezze economiche del comparto istruzione, università e cultura.

Si potrà così apprezzare a pieno la necessità di un impegno, di uno sforzo per un mutamento di prospettiva, che si provi non certo a “salvare il salvabile”

1. Rileva opportunamente il sociologo ginevrino Perrenoud, che di insegnamento medio per competenze si occupa da molti anni: «Il sistema educativo è sempre stato costruito “dall’alto”: sono le università e le scuole di specializzazione che determinano il campo di azione dei licei [...]. Ora, ovviamente, se esse non disdegnano le competenze, in particolare nei settori in cui assumono apertamente il compito della formazione professionale, le università non conferiscono loro una posizione molto prestigiosa. Al contrario, si potrebbe dire che, anche quando sviluppano competenze, esse hanno la civetteria di non enunciarle, mettendo piuttosto l’accento sui saperi approfonditi, teorici e metodologici. È raro veder esplicitati, nero su bianco, gli obiettivi di una formazione universitaria e più ancora di vederli formulati nel linguaggio delle competenze. Certamente non sono dunque le università che incoraggiano l’insegnamento secondario a riformulare i propri programmi in termini di competenze. Al contrario, è proprio dagli ambienti universitari tradizionali che provengono le critiche più dure per ciò che potrebbe distogliere la scuola dall’obbligo dalla trasmissione intensiva dei saperi» (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, pp. 18-19).

in letteratura (che sarebbe comoda soluzione di ripiego, in qualche modo resa forse, ancorché molto settorialmente, possibile da un lato dalla spontanea selezione nella formazione delle classi liceali e dall'altro dalla diversità di premesse e obiettivi insiti nell'impostazione di programmi ministeriali, linee guida o indicazioni nazionali); quanto piuttosto a restituire nella scuola, per tutti i tipi di scuola, e dunque per tutti gli studenti medi (non solo per coloro che sceglieranno una prosecuzione letteraria dei loro studi), che vuol dire per *tutti* i cittadini di domani, il valore necessitante della letteratura. Dunque anche e soprattutto per coloro che non continueranno gli studi, né quelli letterari né altri.

Qualche responsabilità sulle condizioni di rischio di sempre maggior marginalizzazione, ovvero di pericolo, per dirla con Tzvetan Todorov, in cui versa specificamente la nostra disciplina, è legata all'idea di lettura accademica decisamente ristretta al testo letterario, il cui studio rimane sostanzialmente indifferente al lettore concreto e all'atto della lettura inteso come fenomeno unico e irripetibile, limitando di fatto le potenzialità didattiche della letteratura. Tale impostazione è divenuta nel corso della seconda metà del xx secolo pratica invalsa anche nella scuola, nella quale sono stati schierati, e si continuano a utilizzare, tutti gli strumenti messi a disposizione dagli approcci critici più significativi del Novecento, e in particolare quelli legati al formalismo e allo strutturalismo. Il pericolo in cui versa oggi la letteratura (di perdita del ruolo sociale, vanificata la sua funzione coesiva e identitaria, se vogliamo; e soprattutto individuale, nei confronti della persona: formativo, educativo, immaginativo, socializzante e altro di cui dirò più avanti: insomma, per la vita) sarebbe in qualche modo anche legato alla degenerazione di pratiche didattiche divenute eccessivamente inaridenti, volte a insegnare (e così perpetuare) la disciplina critica in sé piuttosto che a valorizzare le opere e il rapporto del lettore/studente con queste. Questa chiusura degli studi letterari alla lettura come atto concreto, psicologicamente e storicamente situato, che coinvolge la mente e il corpo del lettore, per quanto funzionale all'identificazione della disciplina e alla sua stessa epistemologia, può limitare le potenzialità didattiche della letteratura.

Per questo è opportuno guardare alla letteratura anche dal punto di vista di altre discipline, come la teoria letteraria, la psicologia culturale e la sociologia della vita quotidiana, che insegnano, ad esempio, come la lettura di testi letterari sia strettamente correlata allo stato mentale, fisico ed emotivo che stiamo vivendo nell'esatto momento in cui leggiamo, e allo stesso tempo ci conduce in qualche modo altrove, in un mondo possibile dotato di sue regole, alla cui costruzione collaboriamo attivamente con la nostra memoria. I testi letterari possono essere gli strumenti grazie ai quali è possibile esplorare altri

mondi, che ci sottraggono ai nostri bisogni immediati e ci trasportano in un altrove costruito da qualche parte nella nostra mente e nel nostro corpo, in un processo di simulazione che rende la storia raccontata di cui siamo partecipi un'esperienza che possiamo definire secondaria o mediata, ma che rimane pur sempre un'esperienza capace di riorganizzare ogni volta la nostra visione di noi stessi e del mondo<sup>2</sup>.

Di questo tipo di esperienza e di questa idea di lettura occorre far tesoro quando si riflette sul ruolo educativo della letteratura, sull'utilizzo dei testi letterari nei processi di apprendimento, sull'insegnamento *della e con* la letteratura.

Il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso<sup>3</sup>.

Certamente il “lettore non specialista” è il ragazzo che si avvicina per la prima volta alle grandi opere, ai monumenti della nostra tradizione, o a romanzi e racconti in traduzione: responsabilità primaria dell'insegnante sarà di facilitare (non soffocare) l'apertura di orizzonti, la scoperta di mondi e dell'altro da sé, l'arricchimento del reale, l'incremento di bellezza che l'incontro con la letteratura può portare alla vita delle persone.

In questo quadro vengono a inserirsi dal 2006 le Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europei relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, competenze di cittadinanza assunte in proprio dai ministri italiani dell'istruzione che in questi ultimi anni si sono succeduti, competenze per l'acquisizione delle quali la letteratura può e deve giocare un ruolo determinante. Indispensabile dunque un ripensamento dell'insegnamento della letteratura che, data ormai come ovvia la centralità del testo (anche se mai a sufficienza ribadita), postuli una centralità del lettore cui la letteratura possa risultare strumento utile all'acquisizione di competenze fondamentali.

Sprigionare stimoli cognitivi e attivare modalità di apprendimento tramite il suo potenziale emotivo e simpatetico valorizza e va di pari passo con la conoscenza dell'aspetto “fabbrile” del testo, dei suoi costituenti, della sua realizzazione materiale, del suo aspetto sensoriale e fisico, della sua realtà anche di “manufatto”: che in quanto tale sia appunto sperimentabile, manipolabile. At-

2. A questi aspetti è dedicato il quaderno di questa stessa collana *Imparare dalla lettura*, a cura di Simone Giusti e Federico Batini, Loescher, Torino 2013.

3. T. Todorov, *La letteratura in pericolo* [2007], Garzanti, Milano 2008.

traverso questo si passa necessariamente per trasformare il lettore non specialista in lettore esperto, senza mortificare il valore di risorsa inesauribile del testo letterario, che non deve trasformarsi in dato da analizzare, disarticolare, rendere chiaro e capito una volta per tutte, bensì che, attraverso la necessaria comprensione, possa stimolare la riflessione su quanto più porta di interessante: ciò che non si capisce, la possibilità continua dell'interrogazione del testo, risorsa da utilizzare per la costruzione di un significato a partire da quello; la costruzione del proprio significato. Si tratterà di assumere essenzialmente la diversa impostazione, il diverso punto di vista e atteggiamento di chi insegna non la letteratura, ma con la letteratura (per ricorrere al felice titolo dell'importante saggio di Simone Giusti, rivolto alle classi della secondaria di primo grado, ma di fatto condivisibile negli assunti di partenza anche per la nostra riflessione): insegnare con la letteratura, dunque attraverso, grazie alla letteratura<sup>4</sup>.

Come ha mostrato recentemente Remo Ceserani, in *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline* (Bruno Mondadori, Milano 2010), delle risorse per la vita che la letteratura contiene ed elargisce pare si stiano accorgendo molti settori, da quelli filosofici ai medici agli psicologici e via dicendo: e che le stiano ai loro fini mettendo a frutto. Paradossalmente è proprio fra gli studiosi della materia, ma parlo solo da italianista, i quali sono più specialisticamente interessati ai valori storico-culturali ed estetico-artistici, e al restauro e alla conservazione dei testi, che è più faticosamente accettabile e apprezzabile quello che possiamo definire il suo "valore d'uso": quasi fosse una *diminutio*, una sorta di attentato, la desacralizzazione di un oggetto di culto. Parlare di competenze per la vita che si possano, direi si debbano, prima di tutto riconoscere come acquisibili grazie alla letteratura e poi determinare nella specificità della loro natura e rendere trasmissibili, conquistabili attraverso un percorso e infine valutabili, ritengo sia davvero la nuova frontiera della militanza didattico-letteraria: che necessariamente passa attraverso la scuola.

Che cosa non debba più fare la scuola, che cosa non deve e che cosa non può, o più banalmente che cosa è diventato inutile che faccia con la letteratura – e la scarsa utilità formativa nello specifico del percorso di insegnamento tradizionale credo possa serenamente verificarlo ogni italianista universitario, che dunque ne vede i risultati in una selezione di studenti che è lecito presumere, se non particolarmente dotati per gli studi letterari, perlomeno particolarmente motivati a compierli –, che cosa è scarsamente utile o affatto obsoleto potrebbe risultare relativamente facile da dirsi, benché si scontri, in particolare dal punto di vista dell'università, con attese specifiche di lunga tradizione e con interpretazioni storico-letterarie obbligatoriamente orientate da un lato; e coi

4. S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.

programmi, il canone, il numero degli autori “da fare”, l’obbligo professionale dall’altro, che è evidentemente il condizionamento maggiore (per tacer dell’INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – e dell’effetto a ritroso sui programmi che le prove previste per l’ultimo anno inevitabilmente provocheranno: ma questo sarebbe un altro, non meno urgente capitolo su cui riflettere). La *pars construens* credo sia delineabile ed effettivamente *construenda* attraverso una sperimentazione attiva, in *corpore vili*, ma teoricamente fondata, e che possa contare sull’apporto di un ampio ventaglio di saperi, e non solo strettamente disciplinari. Anzi.

Dalla parte della letteratura, come italianista, ritengo che possano rivelarsi particolarmente interessanti e potenzialmente utili alla disciplina i recenti apporti della psicologia cognitiva avvalorati dalle rivoluzionarie scoperte delle neuroscienze, la cui portata conoscitiva e innovativa è fondamentale e trascende evidentemente i confini del nostro discorso letterario. Darò qualche minimo cenno solo informativo che spero possa valere da spunto, funzionale al nostro lavoro e alla riflessione sul nostro lavoro.

In un primo momento, relativamente alla narrativa: riguardo alla quale conosciamo dagli studi pionieristici di Jerome Bruner l’importanza del “pensiero narrativo”. Il potenziale conoscitivo e cognitivo della letteratura diviene massimo nel caso della narrativa, la realizzazione testuale e letteraria della forma di comunicazione e socializzazione umana che corrisponde alla narrazione. L’educazione in senso proprio implica il crescere fra le narrazioni, secondo Bruner, il formarsi acquisendo attraverso le narrazioni le capacità di comprendere le cose del mondo, il farne un’esperienza mediata che consenta di capirle, classificarle, utilizzarle. Il narrare «è la maniera più naturale e più precoce con cui noi uomini organizziamo la nostra esperienza e le nostre conoscenze [...]: gli esseri umani danno un significato al mondo raccontando storie su di esso» e «solo la narrazione consente di costruire un’identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata»<sup>5</sup>.

Anche sul fronte filosofico (ma fondamentalmente interdisciplinare), importante la lettura che delle emozioni dà Martha Nussbaum:

Le emozioni [...] hanno una struttura narrativa. [...] Questo già suggerisce un ruolo centrale delle arti nell’autocomprensione umana: le opere d’arte narrativa di diverso genere (musicali, visive o letterarie) ci forniscono infatti informazioni su queste emozioni-storie che non potremmo facilmente ottenere in altro modo<sup>6</sup>.

5. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1996], Feltrinelli, Milano 1997, pp. 53-55.

6. M. C. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni* [2001], il Mulino, Bologna 2004, pp. 290-291.

La riconosciuta nuova importanza psicologica e pedagogica conferita al “pensiero narrativo”, di grande rilevanza nelle scienze umane tutte, in particolare in sociologia, è tale da investire i campi più propriamente scientifici e antropologici, se lo studioso dell'evoluzionismo Stephen Jay Gould così si esprime:

Siamo creature che raccontano storie; la nostra specie avrebbero dovuto chiamarla *homo narrator* [...]. La modalità narrativa ci riesce naturale, come uno stile per organizzare pensieri e idee<sup>7</sup>.

Negli ultimissimi anni, in ambito psicologico, studiosi che fanno capo a due università canadesi, e in particolare Keith Oatley e Raymond Mar, hanno indagato e fornito ampi risultati relativi allo studio della funzione della *fiction* nella costruzione di una teoria della mente, per la quale la *fiction* (in senso vasto) risulta di fatto il “simulatore di volo della mente per il mondo sociale”<sup>8</sup>. La risonanza magnetica funzionale di 86 soggetti ha mostrato la sovrapposibilità tra i circuiti cerebrali impiegati nella comprensione di trame scritte e quelli utilizzati per gestire le reali interazioni con altri individui – e in particolare le interazioni che richiedono di indovinare i pensieri e i sentimenti degli altri<sup>9</sup>. La *fiction* è un modello, un'astrazione, una simulazione d'esperienza attraverso un personaggio che consente di apprendere che cosa altri possano volere, pensare, sentire.

Una teoria della mente (e cioè ciò che ci consente di metterci nei panni di un altro) empatica è strettamente connessa alla lettura di *fiction*: una teoria della mente che sia empatica è fondamentale nella vita di tutti i giorni perché consente di comprendere coloro con i quali instauriamo delle relazioni. Inoltre è un modello, un'astrazione anche dei complessi rapporti sociali: «La narrativa incarna il doppio valore della simulazione: consente di comprendere le intenzioni dell'altro che viceversa risulterebbero opache, e aiuta nella comprensione dei complessi meccanismi sociali»<sup>10</sup>.

A tutto questo, e cioè all'individuazione del ruolo cognitivo e di integrazione sociale delle narrazioni, dà una base scientifica la recentissima scoperta neurofisiologica di portata epocale dei “neuroni specchio”. Un gruppo di ricercatori di Parma, Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi ha – si narra: casualmente – scoperto che nel nostro cervello, quando osserviamo

7. Derivo la citazione da Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, cit., p. 18.

8. K. Oatley, *The mind's flight simulator*, in “The Psychologist”, 21, 2008, pp. 1030-1033, e specialmente Id., *Fiction and its study as gateways to the mind*, in “Scientific Study of Literature”, 1, 2011, pp. 153-164.

9. R. A. Mar, *The neural bases of social cognition and story comprehension*, in “Annual Review of Psychology”, 62, 2011, pp. 103-134.

10. R. A. Mar, K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, “Perspectives on Psychological Science”, 3, 2008, pp. 173-192 (trad. nostra).

altri compiere azioni, si attivano circuiti neuronali che “simulano” l’azione compiuta, e in modo specifico per ogni azione che vedano compiere. È un rispecchiamento interno, automatico, riflesso, appunto (da qui il nome), delle azioni altrui, che pare essere alla base dell’apprendimento (anche dell’apprendimento del linguaggio). Rende inoltre percettibili, palpabili, fa sperimentare direttamente, in proprio, nel nostro cervello, le emozioni degli altri al compiere o al subire una determinata azione (emozioni di piacere, di dolore e così via), essendo probabilmente il meccanismo responsabile dei legami sociali poiché sviluppa empatia. Ma per quel che ci riguarda, l’aspetto più straordinario di questa scoperta (che ha altre implicazioni formidabili nell’intuizione dei pensieri e dei propositi di azione altrui), è l’attivarsi dei neuroni specchio al sentir narrare o al leggere eventi, vicissitudini, storie di personaggi che compiono movimenti e azioni.

Senza nemmeno pretendere qui di accennare alla storia e al significato di tale ricerca, né alle sue molteplici, ancora non pienamente valutabili ricadute<sup>11</sup> (è stato scritto che i neuroni specchio sono per le neuroscienze ciò che il DNA è stato per la biologia; ma è chiaro che ancora dal punto di vista etico, sociale, filosofico l’impatto e l’eventuale utilizzazione di tale scoperta emergeranno e si soppeseranno nel tempo<sup>12</sup>), preme tuttavia sottolineare il valore aggiunto che apporta dal *côté* prettamente scientifico, fornendone giustappunto il presupposto neuronale, alla funzione cognitiva (ed empatica) dell’ascolto e della lettura propriamente di narrazioni. Si incarna nelle nostre cellule motorie ciò che leggiamo o sentiamo raccontare delle azioni dei personaggi di una narrazione, il nostro corpo sperimenta in proprio quel che avviene ai personaggi di un romanzo che, grazie all’attivazione dei nostri neuroni motori, viene in noi fisicamente simulato.

Quanto si è qui solo richiamato, e per soli cenni, valga da stimolo per un ripensamento del ruolo straordinario, educativo e formativo, nel quadro delle competenze chiave (e non solo...) peculiare della forma letteraria delle narrazioni, la narrativa. E a monito affinché l’insegnamento non ne mortifichi o limiti il potenziale.

Non solo il leggere o l’ascoltare una storia fa immaginare mondi altri, suscita emozioni di condivisione, apre alla comprensione dell’altro da sé facendoci lasciare per un momento da parte “quel mostro distruttore che è il nostro ego” (Robert Louis Stevenson), ma determina, attraverso la simulazione neu-

11. Per una prima informazione si consiglia la lettura di M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008 e G. Rizzolatti, L. Voza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2008; più tecnico G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006; si occupa specialmente delle correlazioni con la lettura (e dunque di tale scoperta in relazione allo specifico narrativo) Giusti, *Insegnare con la letteratura*, cit.

12. Consiglio una splendida riflessione filosofico-scientifica di Vittorio Gallese stimolata dalle domande di Remo Ceserani in un’intervista scaricabile all’indirizzo [http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/Gallese/2012/unibo\\_rivistaonline.pdf](http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/Gallese/2012/unibo_rivistaonline.pdf).



ronale di quanto avviene in quel che leggiamo, anche l'acquisizione e il depositarsi progressivo di esperienza "nel corpo", nei nostri stessi neuroni, esperienza sul e del mondo, favorendo lo sviluppo di particolari funzionalità conoscitive.

Ma se le storie, le narrazioni le riviviamo nel nostro stesso corpo, che ne è della poesia, del denso linguaggio della poesia? La teoria di George Lakoff<sup>13</sup> del linguaggio incarnato è stata validata scientificamente in particolare da uno studio di Simon Lacey e collaboratori, pubblicato nel febbraio dello scorso anno dal significativo titolo *Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex*<sup>14</sup> ("sentire metaforicamente: la comprensione di metafore tattili attiva la corteccia somatosensoriale": la corteccia è l'area del cervello che viene attivata per l'appunto in occasione della percezione tattile). Gli studiosi rimandano a ulteriori indagini la validazione della teoria "forte" che comunque fin da ora già propongono: e cioè che la corteccia si attivi oltre che all'ascolto o alla lettura di metafore ardite (ciò che hanno dimostrato grazie alla risonanza magnetica funzionale), anche in presenza di metafore scontate, passate nell'uso linguistico quotidiano, indifferentemente cioè dal grado di novità della metafora. Insomma, il linguaggio metaforico legato al campo sensoriale è in grado di stimolare nel nostro cervello le aree fisicamente attivate al momento della percezione reale e fisica.

Se "scrivere romanzi", fare letteratura è "un'operazione letteraria", leggerla, come abbiamo visto, e dobbiamo ricordare, certamente "non lo è"<sup>15</sup>: di questo dobbiamo diventare consapevoli a qualsiasi livello e tipologia di insegnamento apparteniamo. Il nodo problematico sarà di saper valorizzare la primaria dimensione umana, sociale e collettiva della letteratura all'interno di un percorso di lingua e letteratura italiana, di farla valere quale risorsa efficace anche in una pratica declinabilità disciplinare. Da questo impegno nasce il progetto *Compita*.

13. G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

14. S. Lacey, R. Stilla, K. Sathian, *Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex*, in "Brain and Language", 120, marzo 2012, pp. 416-421; analoghe scoperte sono state fatte per il comparto olfattivo: cfr. ad esempio J. González, A. Barros-Loscertales, F. Pulvermüller *et al.*, *Reading cinnamon activates olfactory brain regions*, in "NeuroImage", 32, 2006, pp. 906-912.

15. «Uno non legge romanzi per ridurli a un'algebra di funzioni o percepire la conversione delle metonimie in metafore [...] Scrivere romanzi è un'operazione letteraria, certo, ma leggerli non lo è: fatti salvi certi casi marginali, è un aspetto della naturale curiosità umana e una esperienza sportiva o ludica, come le montagne russe o una partita di golf. È il gioco della finzione, un gioco nel quale il lettore, in quanto partecipe, è sempre e necessariamente coautore»: queste le conclusioni di un'aura lezione di Francisco Rico dedicata a *Il romanzo, ovvero le cose della vita*, con interventi di Daniele Del Giudice e Piero Boitani, Arago, Torino 2012, p. 37.