

**«Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare»
Elena Ferrante e la costruzione narrativa della
cittadinanza nella scuola secondaria**

**«Whatever happens, you'll go on studying»
Elena Ferrante and the Narrative Construction
of Citizenship in Secondary School**

GRETA MARTINI

L'opera di Elena Ferrante offre un accesso al sapere focalizzato sulla dialettica tra inclusione ed esclusione scolastica. Affiancando la funzione trasmissiva alla coscientizzazione freireiana, il saggio presenta tre traiettorie curriculari per mostrare il valore della letteratura nello sviluppo di pensiero critico. L'indagine sulle tassonomie culturali presenti nell'opera di Ferrante, affiancate ad altri testi del curriculum, intende mostrare come la vivificazione dell'oggetto culturale favorisca l'interpretazione e l'agency necessarie per abitare criticamente il territorio.

PAROLE CHIAVE: NARRATIVE-BASED LEARNING; EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA; PEDAGOGIA CRITICA; LETTERATURA CONTEMPORANEA; ELENA FERRANTE.

The work of Elena Ferrante offers a gateway to knowledge centred on the dialectic between inclusion and exclusion in education. Combining the function of knowledge transmission with Freirean consciousness-raising, the essay presents three curricular pathways to demonstrate the value of literature in the development of critical thinking. The investigation into the cultural taxonomies present in Ferrante's work, alongside other texts in the curriculum, aims to demonstrate how the revitalisation of the cultural object fosters the interpretation and agency necessary to critically inhabit the territory.

KEYWORDS: NARRATIVE-BASED LEARNING; CITIZENSHIP EDUCATION; CRITICAL PEDAGOGY; CONTEMPORARY LITERATURE; ELENA FERRANTE.

Scalare il rione. Letteratura e narrativa quali porte d'accesso per l'esperienza

Due bambine salgono una scala buia, in un palazzo del rione che odora di aglio fritto, muri umidi e paura; una cammina davanti, due gradini più in alto, l'altra la segue, trattenuta da quel miscuglio insopprimibile di attrazione e terrore che accompagna ogni autentico movimento di conoscenza. Ciò verso cui stanno andando ha il volto mitico di don Achille, il nome che, nella loro infanzia, raccoglie in sé l'opacità del mondo adulto. Siamo nella periferia di Napoli, alle soglie del 1950; Elena ha circa sei anni e ricorda quell'avvenimento come l'istante in cui, mentre camminava verso il più grande dei suoi terrori di allora, andava a esporsi alla paura per affrontarla e interrogarla. E, nel farlo, ringrazia il caso per averle concesso di non farlo da sola: «questo gesto cambiò tutto tra noi per sempre»¹, annota quando Lila si ferma e la aspetta per prenderle la mano, sigillando un'alleanza silenziosa che si fonderà per il resto delle loro vite sulla resistenza condivisa a qualcosa che, per destino o per diversa fortuna, vivranno in modi diametralmente opposti. L'intera tetralogia di Elena Ferrante sembra aprirsi dunque all'interno di una scena capace di aprire già nuclei profondi per il percorso formativo: l'andare incontro al sapere come gesto di attraversamento e la *Bildung* come atto intrinsecamente collettivo e conflittuale.

Elena e Lila crescono immerse nella medesima violenza simbolica, eppure non abiteranno il mondo allo stesso modo: Lila possiede fin da piccola un'intelligenza visionaria e feroce; Elena è altrettanto brillante, ma a elevarla sarà soprattutto l'opportunità, spesso vissuta neanche in modo del tutto consapevole, di restare a scuola abbastanza a lungo da appropriarsi di codici culturali capaci di mostrarle quanto l'istruzione serva a trasfigurare l'esperienza in consapevolezza².

Nel delineare questa distanza, si può osservare forse come il romanzo offra una prospettiva preziosa sull'idea stessa di cittadinanza: quest'ultima, infatti, prima ancora di strutturarsi nell'educazione civica esplicita, può coincidere proprio con il diritto alla padronanza culturale, ovvero con l'acquisizione di quelle parole che rendono il mondo finalmente leggibile e dicibile. Condividendo l'esposizione iniziale alla marginalità, nel momento in cui una attraversa la soglia dell'istruzione

¹ E. Ferrante, *L'amica geniale*, Edizioni e/o, Roma 2011, p. 17.

² P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

superiore, e poi universitaria, e l'altra ne resta esclusa, le due protagoniste intraprendono traiettorie divergenti: acquisendo progressivamente una lingua formale, Elena riesce a osservare il rione come una costruzione storica e sociale passibile di essere nominata, interrogata e lasciata alle spalle, distanziandosi dal destino ineludibile dell'amica³. La vicenda di Lila si presta allora a misurare, proprio per negazione, il peso dell'esclusione educativa, mostrata nelle vesti di un autentico esilio civico e resiliente: paradossalmente, infatti, è quasi sempre Lila, davanti alle rimostranze modeste di Elena all'eventualità di proseguire via via gli studi, a spingere l'amica a non fermarsi quasi che il successo dell'una possa espiare e guarire la subalternità imposta dell'altra.

L'intelligenza di Lila, che lentamente si sfarina per l'assenza di una mediazione istituzionale e per la progressiva accettazione della propria marginalità, permette di rileggere la consueta percezione dell'obbligo scolastico in classe: l'istruzione non appare più soltanto come una norma calata dall'alto, ma emerge piuttosto come un privilegio faticosamente strappato, nel tempo storico, al silenzio di chi vi era escluso, trasformandosi in un motivo di orgoglio. Già questo tema può offrire possibilità interessanti per intrecciare l'educazione civica in modo più trasversale all'interno delle discipline umanistiche come forma di cura culturale⁴.

Pur trattandosi di un testo cronologicamente al di fuori delle traiettorie letterarie del triennio superiore, pertanto, la ricchezza semantica e cognitiva dell'opera potrebbe suggerirne l'introduzione almeno nel primo biennio. Soprattutto in questa fase, infatti, i docenti hanno l'opportunità di utilizzare le narrazioni per mostrare come la cittadinanza prenda forma proprio nello spazio di pensiero che la cultura costruisce tra il soggetto e gli eventi che subisce. Sotto questa luce, l'opera della Ferrante si può rileggere come un possibile strumento critico per comprendere quanto l'apprendimento sia il primo, fondamentale luogo in cui si sperimenta l'aderenza alla *societas* e alla *communitas*. Incontrando una storia di formazione, con una voce prima infantile, poi adolescenziale e infine adulta così radicalmente

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971. Sul rapporto fra accesso all'istruzione e rilettura critica del proprio contesto sociale nell'opera ferrantiana, cfr. S.V. Love, *An Educated Identity: The School as a Modernist Chronotope in Ferrante's Neapolitan Novels*, in G. Russo Bullaro, S.V. Love (edd.), *The Works of Elena Ferrante. Reconfiguring the Margins*, Palgrave Macmillan, New York 2016, pp. 71-97.

⁴ Cfr. Joint Research Centre (European Commission), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competences*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020. Sull'esercizio dell'agency come dimensione fondativa della persona, si veda V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2011.

calata nella vita materiale, la pratica letteraria in classe può farsi spazio di attenzione estetica, un luogo in cui gli studenti imparano a guardare il proprio reale da una distanza nuova, finendo magari per riconoscere anche la propria esperienza come qualcosa di degno di essere narrato e, infine, compreso.

«Lo sai che parola è?» Il ruolo della lingua e della letteratura nella formazione alla cittadinanza

Tra le pagine del romanzo è possibile scorgere una dinamica pedagogica affascinante: se Elena assimila la cultura quasi come un dazio istituzionale utile per allontanarsi dal rione, Lila la rincorre per vie traverse, giungendo a studiare in segreto la grammatica greca pur di sfidare l'amica e non cederle il passo. Lila brama il sapere perché ne intuisce il potere: sviscera le parole e le brandisce quale arma primaria di sopravvivenza, in una forma di rivendicazione culturale che può suggerire un nucleo narrativo interessante su cui far ragionare gli studenti. L'atteggiamento della ragazza, infatti, può aprire uno spazio dialogico all'interno di un'educazione civile situata, mostrando come per molti aspetti la cittadinanza inizi a edificarsi attraverso un preciso movimento di appropriazione linguistica del mondo. L'accesso alla lingua, nel mondo della Ferrante, è una delle forme originarie della formazione profonda delle due protagoniste: imparare una parola nuova per Elena, e soprattutto per Lila, significa poter abitare una soglia di senso inedita, e riconoscere una sfumatura della realtà che prima non erano in grado di spiegare, dotando loro stesse di uno strumento per diventare soggetti attivi della propria esperienza e situarla in una trama di relazioni più ampia. Dopotutto, che l'accesso scolastico e la costruzione di un linguaggio condiviso costituisca materia primaria di parità non è certo una scoperta recente: la lezione di don Milani aveva già individuato nella lingua il nocciolo della cittadinanza attiva, mostrando come l'ineguaglianza sociale si consolidi in primo luogo come riduzione della possibilità di partecipare al percorso formativo⁵.

Un simile assunto invita a ripensare l'intero curriculum, suggerendo che ogni reale avanzamento nel lessico possa corrispondere a un ampliamento della coscienza civica. Non sembra inopportuno, di conseguenza, chiamare in causa la narratività

⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano 2017.

intrinseca dell'essere umano: una disposizione dell'*homo narrans*⁶ a organizzare l'esperienza secondo forme di significazione atte a strutturare e rileggere il proprio vissuto e orientarsi narrativamente nel mondo⁷. La scuola può, e forse dovrebbe, accogliere tale predisposizione per creare le condizioni affinché la cultura venga tradotta dagli studenti in una storia intimamente pensabile.

L'identità, d'altronde, prende forma nel momento in cui si apprende a mettere in trama la propria esperienza⁸, arginandone la dispersione. Sotto questa luce, la cittadinanza può assumere il carattere di una pratica ermeneutica: la capacità di situarsi dentro un racconto comune e di leggere il mondo come una forma aperta all'indagine. La vicenda di Lila ed Elena, dunque, si offre alla classe come un possibile universale narrativo per esplorare il valore formativo delle *humanities*.

L'educazione letteraria, infatti, allena i discenti a confrontarsi con parole dense, obbligandoli a sostare nell'implicito e a misurarsi con i conflitti di interpretazione che dall'opera permeano la vita democratica quotidiana. Poiché il testo è di per sé una «macchina pigra» che esige la cooperazione del lettore⁹, la lettura si trasforma in un esercizio critico destinato a sconfinare dalla pagina alla vita: analizzare le dinamiche di violenza o subalternità relazionale e psicologica subite dai personaggi della Ferrante, per esempio, permette a queste figure di agire da catalizzatori emotivi e da contenitori di un'umanità vicaria attraverso cui fare esperienza interposta di dinamiche complesse. La letteratura amplia in questo modo l'accesso al reale offrendo ai ragazzi l'opportunità di vivere alternative esistenziali, di riflettere sulle vite proprie e altrui e coltivare l'interiorità¹⁰.

In questo intreccio tra lingua e simulazione, l'apprendimento della *civitas* sembra necessitare di un'esperienza quasi tattile della parola. Il concetto di *learning by doing*¹¹ trova allora proprio nella didattica umanistica un'applicazione pratica: è nell'aula letteraria, vissuta come palestra umana, che si impara ad abitare lo spazio pubblico, smontando e ricostruendo le narrazioni altrui per esercitare un potere di nomina. Vi si scorge un movimento vicino alla coscientizzazione di

⁶ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia 1987.

⁷ I. Goodson, *Narrative Learning*, Routledge, London-New York 2011.

⁸ P. Ricœur, *Sé come un altro*, cit.

⁹ U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.

¹⁰ J.-M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura*, Loescher, Torino 2014.

¹¹ J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938. Sulla letteratura come luogo di esercizio del pensiero critico per la democrazia, si veda anche M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.

matrice freireiana¹²: un tentativo di emancipazione attraverso cui l'alunno prova ad abbandonare l'opacità per analizzare il proprio stare nel mondo. Proprio il fatto che l'adolescenza sia l'età in cui si avverte con più forza il disallineamento tra ciò che si sente e le parole che si possiedono per dirlo fa della narrativa sull'esperienza giovanile uno snodo decisivo all'interno della scuola secondaria. Affidarsi a una pedagogia umanistica significa allora tentare di offrire una mediazione per l'incontro fra il patrimonio culturale e la vita interiore dei ragazzi, cercando di fare della lingua non solo un oggetto di studio, ma lo spazio in cui l'esperienza si organizza, si riconosce e, infine, si rende comunicabile agli altri.

La dissolvenza ai margini. Biografie minime, patrimonio culturale e Grande Storia

Se dunque intendiamo l'educazione alla cittadinanza anche come un processo di comprensione e interpretazione del proprio mondo, la letteratura è un alleato insostituibile, capace di portare sulla scena memorie ed esperienze abitualmente escluse dal discorso pubblico. L'opera della Ferrante agisce proprio su questo confine perché, rendendo visibile la trama minuta della vita quotidiana nel rione, restituisce una dignità storiografica a esistenze che apparirebbero altrimenti secondarie. È nei corpi e nelle vite di Lila ed Elena, infatti, che si inscrivono i grandi processi storici capaci di trasfigurare la loro infanzia in una mappa per comprendere dinamiche sociali più ampie. La narrazione, mediata dallo sguardo dell'una e resa cruda dalla ferocia dell'altra, suggerisce come la comprensione profonda della vita collettiva prenda forma quando le astrazioni istituzionali si incarnano nei vissuti reali: svelata nella banalità abitudinaria delle lacerazioni profonde del dopoguerra, la storiografia, di solito distante dalla percezione delle giovani generazioni, si fa incarnata attraverso il lessico violento delle bambine, normalizzato e assorbito da loro prima ancora di poterlo comprendere davvero.

Elena, per esempio, ricostruisce la propria storia proprio immergendosi in questa densità terminologica pericolosa in cui dimensione privata e storica si fondono:

¹² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit. Sul nesso fra presa di parola e 'coscientizzazione', si veda anche Id., *Pedagogy of Indignation*, Paradigm Publishers, Boulder (CO) 2004.

Il nostro mondo era così, pieno di parole che ammazzavano: il crup, il tetano, il tifo petecchiale, il gas, la guerra, il tornio, le macerie, il lavoro, il bombardamento, la bomba, la tubercolosi, la suppurazione. Faccio risalire le tante paure che mi hanno accompagnata per tutta la vita a quei vocaboli e a quegli anni¹³.

In questa sequenza, la Grande Storia si traduce in un inventario di lemmi minacciosi che definiscono il perimetro in cui si muovono le protagoniste.

Analizzare in aula un brano come questo può offrire l'occasione per mostrare agli studenti come i macro-processi si depositino spesso nelle paure quotidiane passando proprio per il lessico, finendo per condizionare l'*agency* individuale. La cittadinanza emerge qui quale problema intimamente legato alla necessità di bonificare il proprio vocabolario per uscire dal degrado e dalla subalternità.

Una simile prospettiva dialoga in modo naturale con la tradizione storiografica di Ginzburg¹⁴ e Levi¹⁵, suggerendo l'importanza di osservare il passato dal basso, attraverso le tracce lasciate da e su soggetti marginali. La microstoria ci ricorda, infatti, che spesso proprio le esistenze periferiche permettono di comprendere con più nitidezza il funzionamento di un'epoca, poiché nelle loro contraddizioni si trovano realtà che i discorsi ufficiali tendono a non tenere in considerazione.

Leggere la tetralogia sotto questa lente offre l'opportunità di far riconoscere alla classe il legame strutturale tra storia e memoria, e tra memoria e geografia: usando il testo come matrice letteraria e operativa per una pedagogia del territorio¹⁶, il rione si fa archetipo simbolico per tutte le periferie reali entro cui si riproducono dinamiche complesse.

Ma un ulteriore, interessante spunto formativo si rintraccia nella nozione di 'smarginatura', la crisi percettiva che Lila sperimenta per la prima volta durante i fuochi di Capodanno del 1958. Il termine viene forzato dalla protagonista per indicare l'istante in cui «si dissolvevano all'improvviso i margini delle persone e delle cose»¹⁷. Questa *callida iunctura*, ottenuta accostando un vocabolo noto per tutt'altra semantica a una condizione psicologica di forte alienazione, evoca con esattezza la dinamica in atto. L'uso così creativo della lingua dischiude così due direttive praticabili: la prima, più squisitamente linguistica, permette ai docenti di mostrare in un contesto di prosa narrativa come la conoscenza più ampia della

¹³ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 22.

¹⁴ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino 1976.

¹⁵ G. Levi, *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Einaudi, Torino 1985.

¹⁶ P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liguori, Napoli 2006.

¹⁷ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 86.

lingua costituisca un patrimonio stratificabile di comprensione e spiegazione della propria e altrui esperienza. D'altro canto, la stessa creatività linguistica dischiude uno spazio che rivela il carattere precario dell'ordine sociale che circonda le due protagoniste, specialmente laddove manca una terminologia esatta per definirlo. Quando Lila si sente come se «tutti gridassero troppo e che si muovessero troppo velocemente»¹⁸, la 'smarginatura' diventa un'esperienza corporea del caos: la violenza del rione travolge la stabilità dell'lo, traducendosi in materia tangibile. Provare a comprendere questo smarrimento in ambito scolastico può significare educare al pensiero complesso, aiutando gli studenti a sostenere la vertigine di un reale che spesso eccede le definizioni lineari¹⁹. Attraverso pratiche di *narrative learning*, la cultura può essere assimilata quale strumento primario per tentare di restituire margini e senso a un mondo che altrimenti rischierebbe di apparire frammentato. Per tradurre questo nucleo in pratica curricolare, si potrebbero progettare attività di didattica situata²⁰, magari applicate a contesti di *Service Learning*²¹ o *Outdoor Education*²².

Queste architetture laboratoriali possono permettere di coniugare l'analisi letteraria all'indagine territoriale, incoraggiando una postura di cittadinanza attiva che validi sul campo il valore d'uso della letteratura come forma di decodifica del presente.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Attività didattica situata
TITOLO	<i>Geografie della smarginatura: dal rione al territorio</i>
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, biennio
DURATA COMPLESSIVA	3-4 ore (Fase preparatoria, operatoria, ristrutturativa)
NUCLEO CONCETTUALE	Il rapporto tra biografia individuale e Grande Storia; la 'smarginatura' come crisi delle certezze; l'indagine sul patrimonio locale e il lessico della marginalità

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ A. Cennamo, *Smarginatura e formazione nell'Amica geniale*, in T. de Rogatis (ed.), *Elena Ferrante. Parole chiave*, Edizioni e/o, Roma 2018, pp. 115-128.

²⁰ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia 2013.

²¹ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

²² R. Farné, F. Agostini (edd.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma 2014.

FASE 1. ANTICIPATORIA (PRE-PARAZIONE)	Analisi del 'lessico delle paure' di Elena. Compito a casa: mappare i 'vocaboli del limite' (parole che indicano pericolo o esclusione) presenti nel proprio quartiere o nella memoria familiare
FASE 2. OPERATORIA (AZIONE SITUATA)	Lavoro di gruppo: partendo dal brano sulla 'smarginatura', creare una 'mappa dei margini' digitale del proprio territorio, inserendo tracce storiche, immagini e testimonianze che raccontino come la Grande Storia abbia ridisegnato i confini del proprio quartiere
FASE 3. RI-STRUTTURATIVA (RIFLESSIONE)	<i>Debriefing</i> collettivo: discutere come la narrazione letteraria offra le lenti per 'smarginare' i pregiudizi territoriali e per riconoscere la dignità storica delle biografie minime
ESITO ATTESO	Sviluppare <i>agency</i> narrativa e capacità di leggere criticamente il nesso tra patrimonio culturale, spazio abitato e cittadinanza attiva

Una, nessuna e centomila fate blu. Il diritto alla scuola e alla cultura come accesso alla cittadinanza

Per uno dei suoi snodi centrali, *L'amica geniale* ruota attorno al momento in cui l'interruzione del percorso formativo di Lila ridefinisce il suo spazio d'azione nel contesto sociale: nel momento in cui le inclinazioni della bambina, inizialmente incoraggiate dalla maestra, si scontrano con le necessità economiche e le consuetudini della famiglia, il racconto evidenzia lo scarto tra i diversi modi di guardare all'infanzia attraverso l'uso che i personaggi fanno della cultura. Elena fatica a comprendere le motivazioni dei genitori dell'amica e, al contempo, le reali ripercussioni che questa scelta avrà sulle loro rispettive traiettorie: l'esclusione dall'istruzione formale, infatti, sottrae definitivamente a Lila quel riconoscimento civile che verrà invece progressivamente garantito ad Elena.

Un riflesso concreto di questa dinamica si rintraccia nella sottotrama della 'fata blu', il quaderno scritto da Lila durante gli anni della scuola elementare. Ben oltre un semplice esercizio infantile, il testo è di per sé un profondo tentativo di auto-legittimazione di una soggettività che immagina per sé la possibilità di farsi autrice. Ciò che rende interessante e palpabile la dinamica sta nel fatto che nemmeno il lettore arriva mai a conoscere il contenuto del racconto, ma ne dà per scontata la qualità attraverso il giudizio positivo di Elena che, ciononostante non ne riporta neanche una riga operando per prima una censura verso la voce

dell'amica. Portare questa sottotrama in classe, sottolineando la strategia narrativa dell'autrice, offre uno spunto utile per riflettere con gli studenti su come l'assenza di un contesto disposto ad accogliere tali slanci possa ostacolare la possibilità di prendere parola nello spazio pubblico, condannando all'oblio.

Calato nella realtà scolastica, l'atteggiamento della maestra Oliviero, che conserva il manoscritto senza commentarlo mai con l'alunna, invita a esaminare le complessità della mediazione adulta. Se da un lato emerge chiaramente il conflitto interiore di un'insegnante divisa tra il riconoscimento del potenziale di Lila e il timore di alimentarne speranze destinate a scontrarsi con la realtà, dall'altro, agli occhi delle bambine, l'azione assume i contorni di una crudeltà a loro incomprendibile. In una prospettiva in cui l'educazione cerca di configurarsi come una pratica attenta alla fioritura delle potenzialità dell'altro²³, la scelta dell'insegnante mostra i limiti che le pressioni sociali impongono talvolta alla scuola, la quale finisce per ratificare le divisioni esistenti anziché attenuarle:

"Di' a Cerullo che farebbe bene a studiare per la licenza, invece di perdere tempo". E pur tenendosi il romanzo di Lila, lo lasciò sul tavolo senza dargli nemmeno uno sguardo. [...] Qualche giorno dopo cautamente le chiesi se aveva letto *La fata blu*. Mi rispose con un tono insolito, oscuramente, come se solo io e lei ci potessimo veramente capire. "Lo sai cos'è la plebe, Greco?". "Sì: la plebe, i tribuni della plebe, i Gracchi". "La plebe è una cosa assai brutta". "Sì". "E se uno vuole restare plebe, lui, i suoi figli, i figli dei suoi figli, non si merita niente. Lascia perdere Cerullo e pensa a te"²⁴.

Nel momento in cui la maestra Oliviero introduce il concetto di «plebe», la dinamica relazionale si allarga fino a diventare lo specchio di una precisa realtà storiografica. Questa parziale rinuncia alla cura educativa può essere letta come un riflesso narrativo del dualismo strutturale che ha caratterizzato l'istruzione italiana per buona parte del Novecento, a partire dall'impianto impresso dalla Riforma Gentile²⁵. Il sistema dell'epoca prevedeva una netta biforcazione post-elementare: da un lato l'Avviamento Professionale, concepito prevalentemente per

²³ Sulla cura come pratica ontologica, cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

²⁴ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., pp. 67-68.

²⁵ Per un'analisi storico-pedagogica del dualismo strutturale istituito dal modello gentiliano, cfr. G. Gentile, *La riforma della scuola in Italia*, Treves, Milano 1924. Per una lettura critica delle ripercussioni sociali di tale impianto sulla coscienza civile del Paese, si rinvia a G. Chiosso, *I filosofi e la scuola. La pedagogia italiana del Novecento*, Mondadori, Milano 2005. Per una più recente rilettura critica delle ripercussioni sociali e della matrice selettiva di tale impianto, fiorita in occasione del centenario della promulgazione, cfr. S. Oliviero, *La selezione scolastica della Riforma Gentile: nascita e diffusione di un concetto*, «Civitas Educationis», XII, 1 (2023); si veda anche A. Tarquini, *La riforma della scuola di Giovanni Gentile, cento anni dopo*, in «Nomos. Le attualità nel diritto», XXXVIII, 1 (2025), pp. 1-8.

incanalare le classi popolari verso il lavoro esecutivo; dall'altro la Scuola Media e il Ginnasio, intesi come i canali d'elezione per l'accesso all'astrazione logica e agli studi superiori.

L'esame di questo passaggio in aula apre dunque la possibilità di percorrere diverse traiettorie formative in modo integrato. Accanto a un asse storiografico, utile per collocare storicamente le origini della scuola contemporanea, si delinea una prospettiva pedagogico-filosofica volta a indagare i tentativi compiuti nel tempo per sanare certe fratture istituzionali. Al contempo, la discussione offre un aggancio per l'Educazione Civica, stimolando la riflessione sui *framework* internazionali che considerano l'istruzione un diritto fondamentale e un terreno per lo sviluppo integrale della persona. Nell'ambito specificamente letterario, infine, l'attenzione può concentrarsi sul piano introspettivo, mostrando come una definizione eteroimposta, segnata qui da una condanna intergenerazionale, possa giungere a condizionare la percezione che un soggetto nutre di sé.

Nelle pagine del romanzo, questo condizionamento si manifesta nel progressivo mutamento dell'atteggiamento di Lila, che inizia a disciplinare la propria vivacità intellettuale avvertendo come la maestra si mostri ormai «infastidita dai suoi eccessi di bravura»²⁶.

Un simile passaggio, letto all'interno di uno spazio che la contemporaneità associa alla parità di diritto nella società civile, si connette anche alla riflessione pedagogica di don Milani²⁷, illuminando le conseguenze sull'autodeterminazione di un individuo che provoca l'esclusione dai codici culturali complessi. Se per Lila si profila una distanza dal pensiero formale e una progressiva alienazione, per Elena il percorso di appropriazione della lingua scolastica, pur rivelandosi un cammino di decantazione e di attrito con il proprio ambiente di provenienza, risulta in una totale appropriazione di *agency* ed *empowerment* socioculturale. Se per lei i termini legati all'istruzione superiore, quali «liceo» o «università», le appaiono inizialmente «prive di sostanza, come tantissime parole che incontravo nei romanzi»²⁸, essi iniziano ad acquistare un significato reale quando si legano all'esperienza vissuta e alla possibilità che essi le danno di abitare attivamente la *societas*. Al contrario, pur non possedendo mai quella stessa *agency*, Lila coltiva

²⁶ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 69.

²⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit.

²⁸ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 126.

un interesse autonomo per i vocaboli, legandoli intuitivamente a una forma di resistenza all'emarginazione raggiungibile solo attraverso lo studio.

In ambito formativo, questa dicotomia esperienziale è traducibile attraverso l'accostamento tra la pagina della Ferrante e le testimonianze della saggistica civile: la constatazione contenuta in *Lettera a una professoressa* secondo cui l'istruzione resta sempre un'alternativa preferibile alla «merda» del lavoro precoce²⁹ può offrire agli studenti un'occasione di consapevolezza democratica. L'analisi condivisa dell'esclusione patita da Lila permette di rileggere la scuola oltre la dimensione dell'obbligo formale, riscoprendola come uno strumento di tutela della persona³⁰.

Per tradurre questa proposta in attività curricolare, si può ricorrere al dispositivo della lettura condivisa³¹: orientando l'aula verso una comunità di pratiche letterarie³², la classe ha modo di interrogare il nesso tra selezione scolastica, condizionamenti sociali ed emancipazione, integrando l'opera narrativa con il dibattito pedagogico e socio-educativo.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Dispositivo dialogico di lettura condivisa
TITOLO	Una, nessuna e centomila fate blu
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, biennio o triennio
DURATA COMPLESSIVA	2-3 moduli da 60 minuti
TESTI DI RIFERIMENTO	L. Pirandello, <i>Uno, nessuno e centomila</i> ; E. Ferrante, <i>L'amica geniale</i> ; Scuola di Barbiana, <i>Lettera a una professoressa</i>
NUCLEO CONCETTUALE	Lo sguardo altrui e l'etichetta di 'plebe'; il diritto alla parola e l'accesso alla cultura come accesso alla cittadinanza
FASE 1. ATTIVAZIONE E ASCOLTO	Lettura ad alta voce a cura del docente del passo sulla definizione di 'plebe'. Discussione guidata sullo scarto fra la percezione di sé e l'immagine imposta dall'autorità o dal gruppo sociale

²⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 23.

³⁰ M. Greene, *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass, San Francisco 1995; b. hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

³¹ F. Batini, *La lettura ad alta voce condivisa*, il Mulino, Bologna 2023.

³² S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino 2021.

FASE 2. CLOSE READING DELLA SOGLIA	Analisi del brano sulle 'parole prive di sostanza': gli studenti isolano termini che avvertono distanti dalla propria realtà per indagare in che modo l'istruzione possa riempirli di significato vitale
FASE 3. RILANCIO PEDAGOGICO	Accostamento tra la condanna della maestra Oliviero e la <i>Lettera a una professoressa</i> sul nesso tra lingua e uguaglianza, facendo emergere la responsabilità emancipatrice dell'istituzione
FASE 4. COMPITO DI REALTÀ	Costruzione di un micro-monologo o di una pagina di diario in cui Lila o un soggetto contemporaneo escluso rivendicano il diritto di abitare una parola negata
ESITO ATTESO	Comprendere l'accesso alla cultura quale forma incarnata di legittimazione del soggetto, vivificando lo studio in un atto di rivendicazione democratica

«Non voglio più leggere niente di quello che scrivi». La presa di parola come atto civico di nomina del mondo

L'esclusione dai percorsi di istruzione formale non condanna Lila al silenzio, ma sembra spingerla verso un'ostinata autoformazione linguistica e letteraria. Nel tentativo di sottrarsi all'etichetta marginale imposta dall'autorità, la ragazza studia e scrive in segreto per rendere il proprio vissuto comunque leggibile, e non sentirsi mai inferiore ad Elena. Questa specifica reazione può offrire un terreno d'indagine concreto sul valore d'uso della letteratura: l'atto di narrare suggerisce di poter evitare la semplice descrizione di un'identità già data, proponendosi, in linea con il pensiero di Bruner³³, quale dispositivo euristico attraverso cui il soggetto cerca di riorganizzare e dare senso alla propria esperienza.

L'urgenza di ricorrere allo *storytelling* per ordinare la realtà non attende tuttavia l'alfabetizzazione scolastica, ma affonda le sue radici nella prima infanzia delle protagoniste. Nel romanzo, uno dei primi tentativi di istituire un argine simbolico contro la violenza e il caos del rione prende corpo sia per Lila che per Elena attraverso il gioco, calandosi in una forma di dialogo animistico:

Io ero piccola e a conti fatti la mia bambola sapeva più di me. Le parlavo, mi parlava. [...] Le due si spiavano, si soppesavano, erano pronte a scappare tra le nostre braccia se scoppiava un temporale, se c'erano i tuoni, se qualcuno più grande e più forte e coi denti aguzzi le voleva ghermire³⁴.

³³ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Milano 1992.

³⁴ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 18.

Animando i propri oggetti transizionali, le bambine sperimentano la prima forma di *agency* narrativa: attraverso la voce prestata alla materia inerte, esse provano a misurare le minacce del mondo adulto e a prepararsi per affrontarne i conflitti, suggerendo come la costruzione della realtà possa procedere attraverso sistemi simbolici³⁵. La perdita della bambola, scagliata da Lila nella cantina, priva Elena di questa figura vicaria, costringendola paradossalmente a trovare la propria voce autonoma.

Ma è con l'ingresso nella preadolescenza, che la necessità di nominare il mondo abbandona la dimensione ludica per ancorarsi alla pagina scritta, trasformando per entrambe la letteratura in una prassi profondamente relazionale. Questo slittamento trova il suo momento più felice nell'appropriazione fisica ed emotiva di *Piccole donne*, libro simbolo dell'emancipazione delle due amiche acquistato sovvertendo l'economia del rione con il denaro di don Achille:

Appena diventammo proprietarie del libro cominciammo a vederci in cortile per leggerlo o a mente, l'una vicina all'altra, o ad alta voce. Ce lo leggemmo per mesi, così tante volte che il libro diventò sudicio, sbrindellato, perse il dorso, cominciò a cacciare fili, a sgangherare i quinterni. Ma era il nostro libro, lo amammo molto³⁶.

Nella consumazione materiale della pagina è possibile scorgere l'intera portata trasformativa che ha l'educazione letteraria: la lettura per Lila ed Elena si emancipa dall'obbligo normativo per farsi patrimonio vivo e materia tattile da scomporre per estrarne senso fruibile nella realtà. Il libro diventa un terreno di cittadinanza condivisa, un perimetro di resistenza entro il quale le protagoniste allenano un vocabolario volutamente estraneo alla brutalità circostante.

L'esito forse più naturale di questo atto di lettura risiede nella scrittura; Lila ne sperimenta precocemente il richiamo e la genesi, ma resta silenziosa. Elena, invece, pur con un accesso più tardivo alla produzione scritta, rivendica i tratti cartastici di una narrazione del sé che la renderà la professionista di successo che incarna la stessa autrice.

Osservare la dinamica in classe rende l'opera della Ferrante un possibile reagente utile a esplorare nel curriculum le faglie della narrativa identitaria, mostrando come

³⁵ N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Roma-Bari 1988.

³⁶ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 65.

la produzione di mondi possibili³⁷ possa permettere di ridefinire la posizione del soggetto rispetto al proprio vissuto³⁸. Difatti, la reazione di Lila quando riceve le bozze che Elena le offre in lettura prima della pubblicazione, mostra infatti in modo tangibile il peso che lei sente rispetto alla negazione subita:

Mi sembrò che si contraesse tutta, come se le avessi scaraventato addosso un peso. Ed ebbi l'impressione che stesse facendo uno sforzo doloroso per liberare da qualche fondo di sé la vecchia Lila, quella che leggeva, scriveva, disegnava [...]. Cancellò molte parole e una frase intera. [...] Sentii che non c'era ironia, che era un complimento vero. Poi aggiunse con improvvisa durezza: "Non voglio leggere più niente di quello che scrivi". "Perché?". Ci pensò. "Perché mi fa male"³⁹.

Il dolore di Lila pare scaturire dalla percezione di un patrimonio culturale dal quale si sente espropriata, avvertendo nella voce dell'amica un'esperienza che lei sente propria, ma che le è stata preclusa. In questo snodo, la letteratura mostra la sua forza ambivalente: la correzione del testo di Elena rappresenta per l'amica l'estremo tentativo di ridefinire i margini della propria esistenza, prima di risolversi in una definitiva ritirata nel silenzio. Una scena simile potrebbe suggerire all'insegnante due piste didattiche complementari: una prima, di matrice emotiva, volta a far comprendere alla classe il vissuto della persona dinanzi all'emarginazione; una seconda, di impianto metodologico, finalizzata a esercitare una rinegoziazione critica delle narrazioni altrui, competenza indispensabile per de-costruire i discorsi sociali del presente.

Per tradurre questo spunto in prassi curricolare, si può pensare ad attività laboratoriali capaci di rimodulare le asimmetrie dell'aula frontale. Il dispositivo del *Mantle of the Expert*, teorizzato da Dorothy Heathcote, per esempio, offre a tale scopo come una cornice metodologica preziosa⁴⁰. L'assunzione di un 'ruolo esperto' agisce infatti come una leva per l'*engagement* e la responsabilizzazione

³⁷ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.

³⁸ Sulla letteratura come modificazione del sé e riorganizzazione degli schemi di significato, cfr. O. Fialho, *What is transformative reading?*, «Scientific Study of Literature», IX, 2 (2019), pp. 200-228; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

³⁹ E. Ferrante, *L'amica geniale*, cit., p. 339.

⁴⁰ D. Heathcote, *A Drama of Learning. Mantle of the Expert*, «Theory into Practice», XXIII, 3 (1984), pp. 173-180.

degli studenti. Affidandosi, ad esempio, a un'articolazione che connetta la struttura della *flipped classroom*⁴¹ e alle dinamiche della *peer education*⁴², si può scegliere di collocare il primo contatto conoscitivo con i frammenti narrativi nello spazio dell'autonomia individuale, ponendo le basi per un successivo lavoro di co-costruzione tra pari. Sotto la guida consapevole di un docente formato narrativamente, lo studente arriva all'incontro collettivo già provvisto di una sua mappa interpretativa preliminare; a quel punto, l'immersione situata consente alla classe di operare come una vera e propria redazione editoriale, entro la quale il confronto reciproco ridefinisce i ruoli didattici tradizionali.

Chiamati a esaminare e ad esercitare, proprio come Lila, il diritto a interpretare, correggere e spiegare le definizioni altrui, gli studenti sperimentano un'autentica *agency* linguistica ed ermeneutica. L'azione formativa, in questo modo, apre spazi di produzione di versioni consapevoli di sé e dell'altro, configurandosi come un reale esercizio di sovranità sul proprio racconto attraverso codici culturali e, di conseguenza, un'occasione di cura intra e interpersonale.

PARAMETRO	DESCRIZIONE
FORMATO DIDATTICO	Laboratorio Narrativo (<i>Mantle of the Expert</i>)
TITOLO	Il diritto a correggere. Riprendersi la parola
CLASSE DESTINATARIA	Scuola secondaria di II grado, triennio
DURATA COMPLESSIVA	3-4 ore
NUCLEO CONCETTUALE	Il legame tra identità e narrazione; il dolore di essere raccontati dagli altri; la scrittura come riappropriazione di <i>agency</i>
FASE 1. ATTIVAZIONE	Analisi del brano ferrantiano sulle 'cancellature' di Lila. La classe individua i verbi legati allo sforzo fisico ('si contraesse', 'sforzo doloroso') associati all'atto di leggere/correggere
FASE 2. AZIONE SITUATA (MANTLE OF THE EXPERT)	Gli studenti assumono il ruolo di 'Editor di Biografie'. Il docente fornisce brevi testi in cui personaggi storici o letterari marginalizzati vengono descritti attraverso lo sguardo giudicante dei vincitori (o dei potenti). Gli studenti devono applicare il 'diritto di cancellatura', riscrivendo il testo dal punto di vista del soggetto subalterno

⁴¹ Sull'inversione del carico cognitivo e l'architettura della classe capovolta, il testo fondativo rimane J. Bergmann, A. Sams, *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Eugene 2012; per una declinazione nel contesto pedagogico italiano, si veda anche P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, cit.

⁴² K. J. Topping, *Peer Assessment*, Routledge, London 2018

FASE 3. RESTITUZIONE	Condivisione delle riscritture. Discussione collettiva su quanto potere possieda chi detiene il monopolio del racconto e su come la scrittura possa funzionare da strumento di difesa civica
ESITO ATTESO	Sviluppare <i>agency</i> linguistica e competenza ermeneutica, trasformando la scrittura in una pratica incarnata di resistenza all'omologazione

Abitare il curriculum. Prospettive aperte e orizzonti di leggibilità culturale

Laddove l'azione pedagogica si trova a misurarsi con la faglia persistente che separa il patrimonio culturale dall'orizzonte concreto dei soggetti chiamati ad abitarlo, la cultura rischia di smarrire la propria spinta emancipatrice perché consegnata come puro repertorio da reiterare. Pur dovendo conservare la propria intrinseca validità storica, essa necessita oggi più che mai di un innesco esperienziale, un passaggio volto a convertire la ricezione in acquisizione attiva, critica e metacognitiva del reale. La narrazione, e più ampiamente la didattica umanistica, sembrano offrire una risorsa preziosa per ricomporre ciò che la frammentazione⁴³ scolastica finisce per dividere. Invece, permettendo di innestare l'educazione civica all'interno della trasmissione dei saperi, le discipline letterarie aprono spazi di risonanza con i principi della *Whole Person Education*⁴⁴.

Pur non volendo banalizzare la sfida che una simile operazione comporta, non sembra inopportuno suggerire che la letteratura possa fungere da spazio di mediazione, mostrando come la conoscenza progredisca attraverso la facoltà di nominare l'esperienza per giungere a configurarla.

Si delinea così l'opportunità di una didattica capace di elevare il linguaggio, la narrazione e la parola, tramutando la lettura in interrogazione e la scrittura in presa di coscienza: una prassi orientata a onorare la cultura quale luogo in cui provare ad appropriarsi della vita per trasformarla. L'opera di Elena Ferrante, che mostra nella sua crudezza le crepe di una storia umana attraverso la voce dell'infanzia e dell'adolescenza, può offrirsi come uno specchio di risonanza ben oltre le ragioni di prossimità generazionale, poiché porta in scena una trama che lega linguaggio, genere, territorio e desiderio di emancipazione. Nei suoi testi, l'accesso al sapere si rivela chiaramente un processo intrinsecamente politico, in cui la parola può liberare quanto selezionare. Fornire agli studenti i codici culturali

⁴³ Z. Bauman, *La cultura nel mondo liquido moderno*, Laterza, Roma-Bari 2010; G. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per il futuro umano*, Anicia, Roma 2009.

⁴⁴ J. P. Miller, *The Holistic Curriculum*, University of Toronto Press, Toronto 2007; V. Boffo, *Relazioni educative*, cit.

necessari a destrutturare questi nessi rappresenta un gesto formativo capace di esplorare il valore dell'istruzione nell'*empowerment* personale.

Riconoscere nella letteratura, così come nella storia e nelle lingue, lo spazio d'elezione per esercitare una forma di sovranità sul proprio mondo consente di svincolare la cittadinanza da un blocco tematico confinato, tramutandosi in qualità trasversale all'intero lavoro didattico. Prendendo corpo ogniqualevolta gli studenti imparano a distinguere le parole indagando il rapporto tra biografia e struttura sociale, questo obiettivo formativo può realizzarsi in un'assunzione di responsabilità dinanzi al proprio diritto e dovere di cambiare il mondo⁴⁵.

Naturalmente, il curriculum offre già numerose soglie interessanti: romanzi di formazione, scritture della marginalità o memorie di migrazione costituiscono molteplici inneschi stratificati che fanno reagire il testo con l'esperienza: coltivare simili approcci può permettere di fare della letteratura un *locus* connettivo autentico tra l'educazione formalizzata dell'aula e le geografie informali della famiglia e della società civile⁴⁶. Affidata alla mediazione, la parola letteraria può muoversi oltre il perimetro formale della verifica delle competenze, aprendosi al dialogo con i contesti locali e ricucendo i legami con una partecipazione civica non disillusa, favorendo che l'eredità della tradizione si vivifichi in un patrimonio condiviso e utile nella vita fuori dal perimetro scolastico. In questo modo, la scuola offre all'esperienza l'opportunità di rintracciare nella cultura una sua forma espressiva esatta.

È chiaro che tali soglie richiedano necessariamente un'alleanza rigorosa fra pedagogia, teoria testuale e didattica esperienziale: un lavoro corale orientato a onorare la vocazione più alta della scuola, ovvero tentare di rendere il mondo intimamente più leggibile, e dunque più abitabile.

GRETA MARTINI
University of Florence

⁴⁵ N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, cit.; P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento 2021.

⁴⁶ Sul potenziale della narrazione e dell'educazione civica per saldare l'apprendimento formale scolastico con i contesti educativi informali e territoriali, cfr. S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano 1999.