SCUOLA E UNIVERSITÀ

Salvatore Laneri

Come dentro la poesia: educazione letteraria all'aperto e metacognizione

---

As Inside Poetry: Outdoor Literary Education and Metacognition

ABSTRACT

Questo contributo intende valutare le potenzialità metacognitive della didattica all'aperto della letteratura. Per stabilire se un'esperienza di lettura e scrittura all'aperto possa effettivamente promuovere la riflessione metacognitiva in ambito letterario si è ritenuto opportuno adottare una metodologia mista, a partire dall'allestimento di un'attività didattica che ha coinvolto due classi prime di scuola secondaria di primo grado. In particolar modo, due punti salienti sono emersi dall'analisi tematica degli interventi degli allievi in occasione di un *focus group* metacognitivo a proposito dell'attività di lettura svolta all'aperto: il ruolo di mediazione della letteratura nei confronti della realtà e la percezione di una compresenza differita tra il lettore e il soggetto lirico. In conclusione, il processo di simulazione incarnata, intrinseco all'atto della lettura, appare rinforzato dall'esposizione concreta a percezioni sensoriali replicanti quelle vissute per mezzo della letteratura, promuovendo la metacognizione letteraria degli allievi.

This contribution intends to assess the metacognitive potential of outdoor literature teaching. In order to establish whether an outdoor reading and writing experience can actually promote metacognitive reflection in the field of literature, it was deemed appropriate to adopt a mixed methodology, starting with the setting up of a teaching activity involving two first classes of a secondary school. In particular, two salient points emerged from the thematic analysis of the pupils' interventions during a metacognitive focus group on the outdoor reading activity: the mediating role of literature in relation to reality and the perception of a deferred co-presence between the reader and the lyrical subject. In conclusion, the process of embodied simulation, intrinsic to the act of reading, appears reinforced by the concrete exposure to sensory perceptions replicating those experienced through literature, promoting the learners' literary metacognition.

© Pensa MultiMedia – Per Leggere, xxiv, n. 47, autunno 2024
ISSN 1593-4861 (print) - ISSN 2279-7513 (on line)
DOI: 10.7347/PLXXIV-472024-06

Come dentro la poesia: educazione letteraria all'aperto e metacognizione

Introduzione

L'ambito di ricerca dell'educazione letteraria all'aperto esplora i processi d'insegnamento e apprendimento della letteratura in ambienti esterni a quelli prettamente scolastici, con particolare interesse alle specificità esperienziali delle pratiche di lettura all'aperto. Redatto sulla scorta dei materiali raccolti in occasione di un'attività didattica realizzata all'inizio dell'anno scolastico 2023/2024, questo contributo si sofferma principalmente sulla valutazione delle potenzialità metacognitive offerte dalla didattica all'aperto della letteratura. Per stabilire se un'esperienza di lettura e scrittura all'aperto possa effettivamente promuovere la riflessione metacognitiva in ambito letterario si è ritenuto opportuno adottare una metodologia mista comprendente le seguenti procedure: l'osservazione di un'attività di lettura poetica all'aperto realizzata con due classi di scuola secondaria di primo grado; l'analisi dei risultati di apprendimento ottenuti prima e dopo l'attività didattica, in merito alle conoscenze/abilità di riferimento; l'analisi di contenuto dei testi prodotti dagli allievi coinvolti nel laboratorio; l'analisi tematica dei contributi emersi nel corso di un *focus group* metacognitivo sull'esperienza effettuata. Questa varietà di dati, oltre che supportare l'efficacia metacognitiva dell'educazione letteraria all'aperto, ha stimolato una riflessione a proposito delle pratiche di lettura fondate sull'interazione fra testo e ambiente, ulteriormente avvalorata da riferimenti attinenti a diversi campi disciplinari, tra cui la didattica della letteratura, la *place-based education,* la geografia umanistica e le neuroscienze.

Per soppesare la promozione di una riflessione metacognitiva in grado di consolidare la competenza letteraria degli allievi, si è deciso di creare le condizioni affinché l'esperienza di lettura valicasse concretamente i margini della pagina stampata, stimolando quel «*saper leggere in situazione*» inteso da Bruno Falcetto nel senso di «un leggere incarnato e strategico, che muova dai corpi dei testi e dei lettori»[1]. Il laboratorio didattico è dunque consistito in una lettura

1 B. Falcetto, *Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura*, in *La didattica*

poetica svolta sul modello dell'educazione basata sui luoghi e in particolare nella sua declinazione «place sensitive»[2], poiché gli obiettivi di apprendimento sono stati perseguiti attraverso la simultanea esposizione degli allievi a un luogo dai caratteri analoghi (ma non esclusivamente corrispondenti) a quelli descritti nel testo in lettura. Questo approccio ha insomma permesso di sospendere la mediazione strumentale del libro di testo e della disposizione sui banchi, favorendo l'accesso diretto degli allievi all'esperienza della lettura in contesti extrascolastici.

L'educazione letteraria all'aperto fa propria la centralità dell'esperienza e della riflessione nell'approccio educativo *outdoor*, integrando le consuete pratiche di lettura con l'ambiente circostante, in un esercizio ermeneutico comprendente sia il testo che il contesto della lettura, intesi nella loro interrelazione reciprocamente creativa, come scrive Dorte Eggersen in un recente e significativo contributo intitolato *Place-based reading. Literature didactics outside the classroom*: «i luoghi costituiscono la letteratura e la letteratura costituisce i luoghi, nel senso che influisce sulla nostra esperienza e sulla nostra consapevolezza di essi. L'insegnamento della lettura basata sui luoghi deve essere condotto in luoghi esterni al testo e in luoghi interni al testo, al di fuori della classe»[3]. Alla luce delle fertili relazioni intuibili tra mondi reali e fittizi, l'obiettivo di questo contributo è insomma quello di esplorare, attraverso le suggestioni degli stessi allievi, le modalità in cui «la lettura attraverso la natura può approfondire le pratiche di lettura ravvicinata degli studenti»[4], valorizzando la consapevolezza metacognitiva dei giovani lettori.

L'attività di lettura all'aperto

Il contesto scolastico

Valdilana è un comune sparso di circa diecimila abitanti il cui territorio si estende sui rilievi prealpini a Nord-Est di Biella, in Piemonte. Nata nel 2019 dalla fusione di quattro precedenti comuni (Trivero, Mosso, Valle Mosso e Soprana), questa entità amministrativa si trova in un'area montana che funge da cerniera tra le propaggini nord-occidentali dell'alta pianura padana e la sottose-

della letteratura nella scuola delle competenze, a cura di G. Langella, Pisa, ETS, 2014, p. 43 (corsivo nel testo originale).

2 S. Beames, *Place-based Education: A Reconnaissance of the Literature*, «Pathways», XXVIII, 1 (2015), p. 28.

3 D. Eggersen, *Place-based reading. Literature didactics outside the classroom*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», XXIV, 1 (2024), p. 6 (traduzione del redattore).

4 R. Novack, *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature*, «Language Arts Journal of Michigan», XXIX, 2 (2014), p. 62 (traduzione del redattore).

zione biellese delle vaste Alpi Pennine. Qui, nei fondivalle in cui un tempo si concentrava uno dei più importanti distretti dell'industria tessile mondiale, oggi rimangono attive soltanto poche fabbriche; più in alto, l'attività dell'alpeggio si fa sempre più rara e i declivi che furono pascoli erbosi sono ormai ricoperti dai boschi. Il decrescente tasso di natalità e l'emigrazione costante, che contribuiscono allo spopolamento di queste valli, sono compensati solo parzialmente da un discreto flusso immigratorio.

In questo contesto interviene la scuola media di Mosso, annessa all'istituto comprensivo Valdilana-Pettinengo e comprendente due sezioni, che a dispetto dell'insistente calo demografico riesce comunque a mantenere costante il numero delle iscrizioni, merito di un'offerta formativa di alto valore in grado di attirare allievi dal capoluogo e da altri comuni della pianura. La selezione di questa realtà scolastica per la realizzazione dell'attività sperimentale è stata motivata dal fatto che essa risponde perfettamente ai parametri di omogeneità[5] stabiliti per la definizione dei casi di studio a sostegno di una più ampia ricerca sull'educazione letteraria all'aperto, di cui questa specifica esperienza ha costituito un momento esplorativo, ossia il grado d'istruzione (scuola secondaria di I grado), il contesto geografico (scuola di montagna o delle aree interne) e la possibilità di applicare il modello didattico su cui si fonda la ricerca (lettura basata sul luogo).

Alla luce della disponibilità espressa dalle insegnanti curriculari e dalla dirigenza dell'istituto comprensivo, l'attività didattica *Lungo il torrente* ha coinvolto le due classi prime di questo plesso, comprendenti un totale di trentadue allievi, di cui otto con bisogni educativi speciali. Tra gli allievi iscritti, solo ventitré hanno preso effettivamente parte all'attività all'aperto, costituendo il campione sperimentale per l'indagine metacognitiva; d'altro canto, tre dei partecipanti alla sperimentazione non hanno sostenuto uno o entrambi i test per la valutazione delle conoscenze e abilità, ragion per cui l'osservazione collaterale dei risultati di apprendimento ha coinvolto un campione di venti allievi. Di contro, sei degli allievi che non hanno partecipato all'escursione sono comunque riusciti a sostenere i test prima e dopo l'attività didattica, costituendo di fatto un aleatorio e imprevisto gruppo di controllo i cui risultati di apprendimento sono stati messi a confronto con quelli del gruppo che invece ha partecipato all'escursione: l'adozione di una procedura semplificata di tipo quantitativo ha fornito informazioni accessorie alle intenzioni primarie di questo contributo, limitandosi a comprovare l'effettiva acquisizione di conoscenze e abilità specifiche attraverso la partecipazione a un'attività di educazione letteraria all'aperto, senza con ciò voler stabilire un confronto fra metolodogie *indoor* e *outdoor.*

5 Cfr. P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2011 (2005), p. 59.

L'ambiente di apprendimento

Ripidi pendii destinati al pascolo o ricoperti di faggete, noccioleti e abetine degradano per centinaia di metri fino a lambire le rive di un torrente. L'alta Val Sessera, la cui gestione è affidata al parco naturale dell'Oasi Zegna, ricade parzialmente all'interno dei confini comunali di Valdilana e rappresenta un patrimonio ambientale e paesaggistico di spicco per tutto il territorio biellese. Delimitata a Sud da una catena di montagne che la separa dagli insediamenti umani prealpini, questa piccola valle dai colori mutevoli si distingue per la sua natura selvaggia, laddove la presenza dell'essere umano è limitata alle attività dell'alpeggio estivo, dell'escursionismo e della stazione sciistica di Bielmonte.

In questo contesto naturalistico, ad appena trenta minuti di automobile dalla scuola di Mosso, tra il 26 e il 27 settembre 2023 gli allievi delle classi prime hanno partecipato a un'escursione con pernottamento presso il rifugio Piana del Ponte. Realizzata all'inizio dell'anno scolastico per favorire la socializzazione fra gli allievi, l'attività è stata volutamente configurata nei termini di quella che la letteratura indica come la quarta e ultima zona concentrica per l'apprendimento all'aperto, comprendente «centri residenziali all'aperto, visite culturali e spedizioni che comportano l'allontanamento da casa per una notte»[6]. La scelta di prossimità dell'Alta Val Sessera ha risposto a una serie di condizioni intrinseche al luogo (tra cui l'indubbia bellezza paesaggistica), intenzioni pedagogiche (la consapevolezza del patrimonio ambientale di prossimità) e necessità logistiche (miranti anche al contenimento dei costi) ulteriormente avvalorate dalla convinzione che «l'ampiezza e la profondità dell'apprendimento non dovrebbero essere legate alla distanza dall'istituto»[7]. La moderata distanza dalla scuola e il pernottamento in rifugio hanno infatti contribuito a collocare la socializzazione in uno spazio e un tempo familiari e insieme disponibili all'esplorazione, suscitando negli allievi l'esercizio della curiosità in un ambiente estraneo ma percepito in quanto sicuro.

L'escursione è iniziata intorno alle nove del mattino presso il Bocchetto Sessera – uno degli storici accessi alla valle – con un breve intervento, a cura dell'insegnante di Matematica e Scienze, a proposito dalla linea insubrica e del supervulcano attivo in quest'area 280 milioni di anni fa. La prima parte del percorso escursionistico, che ha attraversato il bosco costeggiando il suggestivo Eremo di Maria e arrivando per l'ora di pranzo al grazioso complesso dell'Alpe Artignaga, è stata intervallata da tre letture a proposito del faggio, la specie arborea più emblematica della valle: nello specifico, sono stati letti un testo espo-

6 S. Beames, P. Higgins, R. Nicol, *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, New York, Routledge, 2012, pp. 5-6 (traduzione del redattore).

7 LTS (Learning and Teaching Scotland), *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*, Glasgow, 2010, p. 11.

sitivo di Jonathan Drori[8], un breve episodio narrativo citato da Alfredo Cattabiani in *Florario*[9] e un passo autobiografico estratto da *Arboreto salvatico* di Mario Rigoni Stern[10]. Dopo una meritata pausa postprandiale, il cammino è proseguito lungo le rive del torrente Sessera fino alla Piana del Ponte, dove abbiamo raggiunto il rifugio in cui avremmo pernottato. Qui gli allievi sono stati impegnati in diverse attività ricreative fino al tardo pomeriggio: qualcuno terminava la creazione di piccoli oggetti ornamentali composti da foglie, ciottoli e rametti raccolti durante il percorso, altri si divertivano al gioco dei mimi mentre una squadra di volontari entusiasti perlustrava il bosco alla ricerca della legna per il fuoco serale. Riuniti intorno alle fiamme al termine della cena, la prima giornata in Valsessera si è conclusa al suono delle canzoni e al fragore delle risate, ma anche esaudendo il desiderio degli allievi di confrontarsi gli uni con gli altri (la richiesta di un'allieva è stata espressamente "parliamo della nostra vita?"), svelandosi reciprocamente nelle unicità delle esperienze, dei desideri e delle paure, in un momento di preziosa socializzazione che è andato spegnendosi con calma, come la fiamma che lentamente si è consumata in cenere, oscurando il cerchio di pietre, le baite e tutto il resto intorno a noi.

Il laboratorio di lettura all'aperto "Una poesia lungo il torrente"

Sono le nove e mezza del mattino, è il secondo giorno di escursione in Alta Val Sessera. Siamo disposti in cerchio, al centro di una soleggiata radura che si apre nel bel mezzo del fondovalle, tra un'armoniosa faggeta e l'ombrosa abetina marcescente che un tempo era stata il vivaio in cui venivano messi a dimora gli alberi destinati al rimboschimento dell'intera valle. Le ombre selvatiche che ci circondano sembrano sfiorarci appena: il cielo è limpido e i raggi del sole intiepidiscono gentilmente l'aria fresca del cono di luce nel quale sostiamo. Il torrente Sessera è a pochi passi da noi, incuneato tra le gole ostinatamente scavate ad ogni stagione di piena, quando il corso d'acqua accelera di colpo e trascina con sé tutto ciò che l'inverno ha fatto accidentalmente scivolare sul suo letto. Dalla nostra posizione non riusciamo a scorgere il fluire della corrente, ma possiamo nitidamente sentire l'intenso e costante sciabordio dell'acqua che sgretola gli argini rocciosi, s'infrange contro i massi sommersi dai flutti e precipita in cascate scroscianti. La presenza del torrente è testimoniata soltanto dalla nostra percezione uditiva, poiché la sua immagine ci è ancora negata, nascosto com'è nella forra in cui scorre; in questa circostanza, dopo aver distribuito una copia cartacea

8 Cfr. J. Drori, *Faggio*, in Id., *Il giro del mondo in 80 alberi*, Milano, L'Ippocampo, 2018, p. 37.

9 Cfr. A. Cattabiani, *Il faggio di Giove*, in Id., *Florario. Miti, leggende e simboli di fiori e piante*, Milano, Mondadori, 2016 (1996), pp. 66-68.

10 Cfr. M. Rigoni Stern, *Il faggio*, in Id., *Arboreto salvatico*, Torino, Einaudi, 2021 (1991), pp. 25-28.

a ciascun allievo, il ricercatore legge ad alta voce il testo della poesia *Torrente* di Attilio Bertolucci, invitando gli ascoltatori a concentrare la propria attenzione sulla musicalità dei versi, sintesi di ritmo e suono a connotare il testo poetico.

> Spumeggiante, fredda,
> fiorita acqua dei torrenti,
> un incanto mi dai
> che più bello non conobbi mai;
> il tuo rumore mi fa sordo,
> nascono echi nel mio cuore.
> Dove sono? Fra grandi massi
> arrugginiti, alberi, selve
> percorse da ombrosi sentieri?
> Il sole mi fa un po' sudare,
> mi dora. Oh questo rumore tranquillo,
> questa solitudine.
> E quel mulino che si vede e non si vede
> fra i castagni abbandonato.
> Mi sento stanco, felice
> come una nuvola o un albero bagnato[11].

Alla prima lettura del testo segue qualche secondo di silenzio. Il suono dominante è quello del torrente inarrestabile («il tuo rumore mi fa sordo (…) Oh questo rumore tranquillo»), mentre la radura e il bosco intorno mantengono intatta la loro selvatica austerità («Dove sono? Fra grandi massi / arrugginiti, alberi, selve / percorse da ombrosi sentieri?»), compensata dal sole che mitiga piacevolmente la radura che ci ospita («Il sole mi fa un po' sudare, / mi dora.»). Se è vero, come affermano Dubel e Sobel (2007), che «con l'educazione basata sui luoghi, proprio come con la cucina tradizionale, si intende lavorare con ciò che è fresco, cucinare con ciò che l'orto fornisce in quel giorno»[12], allora lungo il Sessera sembrano presentarsi gli ingredienti perfetti per una significativa lettura all'aperto, fondata sull'armonia sensibile tra l'immedesimazione nel testo e l'esperienza del luogo. Si procede dunque con una seconda lettura, durante la quale ci si sofferma con più attenzione sul significato dei singoli versi, ed ecco che attraverso gli strumenti della poesia sembra verificarsi una autentica amplificazione della percezione sensoriale. La realtà del torrente Sessera, così prossima ma ancora invisibile, è anticipata dall'immagine della «Spumeggiante, fredda, / fiorita acqua dei torrenti» espressa nei versi di Bertolucci, quindi rievocata dalla memoria in-

11 A. Bertolucci, *Torrente*, in *Poeti italiani del Novecento*, a cura di P.V. Mengaldo Milano, Mondadori, 1990 (1978), p. 572.

12 M. Dubel, D. Sobel, *Place-Based Teacher Education*, in *Place-Based Education in the Global Age*, a cura di D.A. Gruenewald, G.A. Smith, New York, Routledge, 2007, p. 304 (traduzione del redattore).

dividuale degli allievi e infine consolidata dalla concomitanza degli altri sensi: il rumore della corrente, il paesaggio visibile tutt'intorno, il tepore dei raggi del sole sui nostri corpi. Si realizza insomma una condizione particolarmente vantaggiosa per un'efficace sintonizzazione tra la lettura e l'esperienza realmente vissuta dagli allievi, rinforzata dai simultanei rinvii mimetici fra testo e contesto della lettura.

La seconda lettura del testo introduce un breve intervento didattico a proposito dell'analisi retorica e interpretativa del testo poetico, evidentemente calibrato agli obiettivi di apprendimento afferenti a una classe prima di scuola secondaria di primo grado. Sono perciò presentati gli elementi essenziali di verso e strofa, il concetto di campo semantico, le figure retoriche della similitudine («come una nuvola o un albero bagnato»), dell'esclamazione («Oh questo rumore tranquillo, / questa solitudine») e dell'onomatopea. Ancora, si sottopone l'attenzione degli allievi alla profondità dell'esperienza esistenziale del soggetto lirico, il quale si sofferma lungo le sponde di un torrente fino a sentirsi rapito dall'«incanto» delle sensazioni uditive, visive e tattili di questo ambiente, tale da far scaturire sentimenti che si riverberano nel tempo («echi nel mio cuore») e suscitano «solitudine», smarrimento («quel mulino che si vede e non si vede / fra i castagni abbandonato») e disorientamento («Dove sono?»), restituendo una sensazione finale di stanchezza e insieme di felicità. Alla luce di questa interpretazione, i versi di Bertolucci si configurano come rappresentativi delle potenzialità espressive della poesia, attraverso il cui linguaggio può esplicarsi il sorgere di sentimenti precisi a partire dalle percezioni sensoriali provate in un ambiente. Una lettura esemplare insomma, che favorisce l'attivazione delle abilità di lettura, comprensione e interpretazione dei testi letterari, fornendo l'occasione per una consegna di scrittura che consolidi ulteriormente l'esercizio della competenza letteraria. Dopo il breve momento di analisi ed esegesi del testo, gli allievi sono infatti sollecitati a svolgere un esercizio di scrittura ispirato all'esperienza lirica dei versi di *Torrente*; e affinché l'esperienza della scrittura naturalistica sia autentica e l'emulazione dell'esercizio poetico altrettanto efficace, gli allievi dovranno innanzitutto fare esperienza dell'incontro reale con il corso d'acqua, finora soltanto immaginato attraverso l'incontro tra le suggestioni verbali di Bertolucci, le percezioni sensoriali disponibili e la rappresentazione mnemonica di un corso d'acqua che zampilla dall'esperienza di ciascun individuo.

Distribuiti in piccoli gruppi, gli allievi sono pertanto invitati a percorrere un breve sentiero culminante su un pulpito roccioso che si erge a un'altezza di circa sette metri sul livello del torrente. Accovacciati in cima a questo punto panoramico e muniti di penne e quaderni, gli allievi prendono appunti in merito alle sensazioni fisiche ed emotive percepite in quel momento di contemplazione del torrente, inteso in quanto punto focale dell'osservazione letteraria e naturalistica, fonte d'ispirazione per la scrittura. Subito dopo l'osservazione del corso d'acqua, ciascun allievo può quindi mettersi in disparte, scegliendo liberamente il proprio posto nella faggeta, e ordinare per iscritto le sensazioni provate, associandovi

eventuali riflessioni, pensieri o sentimenti scaturiti da quell'esperienza, in una pratica di scrittura tesa ad esprimere «il proprio sguardo nel mondo, che può essere così reso disponibile allo scambio e al confronto con altri»[13]. Difatti, terminata la stesura, alcuni allievi hanno volontariamente chiesto di leggere i propri testi a compagni e insegnanti, dando prova dell'intensità di quanto vissuto e della varietà degli esiti formali e contenutistici. L'immedesimazione dell'allievo nei panni del poeta è insomma coronata dal desiderio di condividere la propria creazione letteraria, a riprova di un coinvolgimento effettivo nelle pratiche di osservazione, lettura e scrittura in natura: nella consapevolezza del proprio sforzo si delinea un atteggiamento propositivo che già suggerisce le potenzialità metacognitive fornite dell'esperienza letteraria all'aperto.

L'apprendimento di conoscenze e abilità letterarie all'aperto

Lungi dal voler stabilire un confronto fra i risultati di apprendimento nei contesti *indoor* e *outdoor*, si è ritenuto che un'indagine significativa sugli effetti metacognitivi di un'attività di educazione letteraria all'aperto dovesse comunque essere supportata da un esame secondario dell'acquisizione di conoscenze e abilità d'ambito letterario. Per la valutazione collaterale dell'appropriazione di conoscenze e abilità specifiche è stato perciò adottato un protocollo d'indagine semplificato, fondato sulla comparazione dei risultati ottenuti da una prova iniziale e una finale, somministrati rispettivamente due giorni prima (il 25 settembre) e cinque giorni dopo (il 2 ottobre) lo svolgimento dell'attività didattica all'aperto, senza che ne fosse stato dato alcun preavviso. Entrambi i questionari, atti a vagliare le medesime conoscenze e abilità, in ingresso e in uscita, nell'ambito del testo poetico, hanno compreso otto quesiti. Le conoscenze soppesate hanno riguardato cinque elementi utili all'analisi e comprensione del testo poetico, presentati nel corso della lettura all'aperto: verso, similitudine, esclamazione, campo semantico e onomatopea. A partire da queste conoscenze sono state quindi individuate le seguenti abilità: riconoscere i versi in una poesia, riconoscere ed elaborare una similitudine, riconoscere ed elaborare un'esclamazione, individuare il campo semantico di un dato elenco di parole ed elencare i possibili elementi di un dato campo semantico, riconoscere l'onomatopea in un testo poetico (Appendici A e B).

La prova d'ingresso, somministrata sia agli allievi che nei giorni successivi avrebbero partecipato all'escursione sia a coloro i quali non l'avrebbero fatto, è stata corretta in modalità binaria (un punto per ogni risposta corretta, zero per ogni risposta errata o non compilata) e ha ottenuto i seguenti risultati: il campione comprendente i venti allievi che successivamente sono stati coinvolti nella lettura lungo il torrente ha ottenuto una media di 4,95/8,00; il gruppo di con-

13 M. Guerra, *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 119.

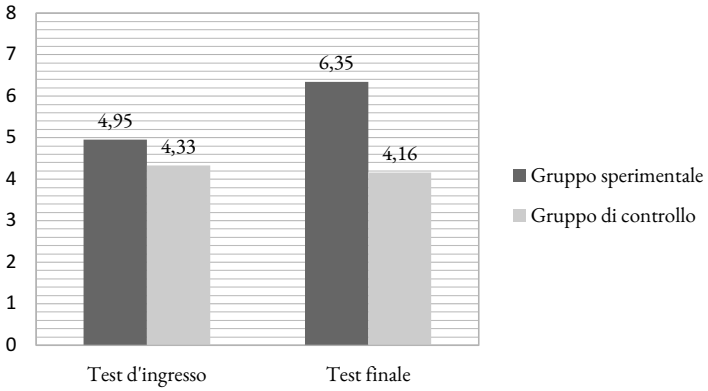
trollo, costituito in maniera aleatoria dai sei allievi che hanno sostenuto entrambi i test ma senza svolgere il laboratorio lungo il torrente né un'attività analoga negli ambienti scolastici, ha raggiunto un risultato medio di 4,33/8,00. La prova finale, somministrata senza preavviso e composta da domande equipollenti dal punto di vista della tipologia, della difficoltà e delle conoscenze/abilità richieste, ha ottenuto i seguenti risultati: il gruppo *outdoor* ha incrementato il proprio punteggio medio a 6,35/8, mentre il gruppo di controllo lo ha leggermente ridotto a 4,16/8. Queste variazioni, pur non mettendo a confronto l'esperienza educativa all'aperto con una sua analoga attività didattica *indoor* (da eventualmente intendere nella sua ampia gamma di possibilità metodologiche, anche attive), consentono comunque di affermare l'efficacia dell'esperienza di lettura all'aperto nella promozione di conoscenze e abilità specifiche, quantomeno nel breve termine (Tab. 1 e 2, Graf. 1).

ALLIEVO/A	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***TOTALE***
1 (DSA)	0 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 0	0 / 1	0 / 1	0 / 0	**3 / 5**
2	0 / 1	0 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	0 / 1	0 / 0	**2 / 7**
3	0 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 0	1 / 0	0 / 1	0 / 1	1 / 1	**5 / 5**
4 (DSA)	1 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	**8 / 7**
5 (DSA)	1 / 1	1 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**6 / 8**
6	1 / 1	1 / 1	0 / 1	1 / 1	0 / 1	1 / 1	0 / 1	0 / 1	**4 / 8**
7	1 / 0	1 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	**7 / 7**
8 (DSA)	0 / 1	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1	0 / 1	0 / 1	0 / 0	**2 / 5**
9 (DSA)	0 / 1	0 / 0	0 / 0	1 / 0	1 / 0	1 / 1	0 / 1	0 / 0	**3 / 3**
10	0 / 1	0 / 1	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1	0 / 0	**2 / 4**
11	0 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 0	0 / 1	**6 / 6**
12	1 / 1	1 / 1	0 / 0	1 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**5 / 7**
13	0 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**6 / 8**
14	1 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	**8 / 7**
15	0 / 1	1 / 1	1 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**6 / 7**
16	1 / 1	1 / 1	1 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**7 / 7**
17	1 / 1	1 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	**7 / 8**
18 (DSA)	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 1	0 / 1	0 / 0	0 / 1	0 / 0	**0 / 3**
19	1 / 1	0 / 1	0 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 0	**5 / 7**
20	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**7 / 8**
									MEDIA INGRESSO: 4,95 / 8
									MEDIA FINALE: 6,35 / 8

Tab. 1: Risultati del gruppo sperimentale (test d'ingresso/test finale)

ALLIEVO/A	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***TOTALE***
1	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1	0 / 0	0 / 0	1 / 0	**3 / 2**
2	1 / 1	0 / 0	0 / 0	1 / 0	0 / 0	1 / 1	1 / 1	0 / 1	**4 / 4**
3	1 / 1	1 / 0	1 / 0	0 / 1	0 / 0	1 / 1	1 / 1	0 / 0	**5 /4**
4	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 1	0 / 1	0 / 1	0 / 0	**1 / 3**
5	0 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1	**7 / 7**
6	0 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 0	1 / 1	1 / 1	1 / 1	0 / 0	**6 / 5**
									MEDIA INGRESSO: 4,33 / 8
									MEDIA FINALE: 4,16 / 8

Tab. 2: Risultati del gruppo di controllo (test d'ingresso/test finale)



Graf. 1: Risultati medi dei test d'ingresso e finale

Riflessioni intorno all'esperienza letteraria all'aperto

È il 2 ottobre 2023, sono passati cinque giorni dall'escursione in Alta Val Sessera e dalla lettura lungo il torrente. Fuori dall'aula batte un sole ostinato d'inizio autunno, il cielo appare d'una limpidezza spiazzante se accostato al senso di caducità suggerito dalle foglie brune che volteggiano dai rami. La luce della tarda mattinata attraversa le grandi finestre che si affacciano sul cortile dell'istituto, posandosi tra le isole di banchi attorno a cui siedono gli allievi che hanno partecipato all'attività di lettura all'aperto: il ricorso all'apprendimento cooperativo è parte integrante dell'offerta formativa di questa piccola scuola montana e a rivelarlo è innanzitutto il *setting* didattico delle sue aule, in sostanziale e palese contrasto alle consuete postazioni individuali e competitive. Entrambe le classi svolgono simultaneamente il questionario finale sulle conoscenze e abilità d'ambito letterario, cui seguono due sessioni di *focus group*, una per ogni classe, finalizzate alla raccolta delle osservazioni metacognitive degli allievi sull'attività svolta la settimana precedente, a partire dalle seguenti tracce:

- Quali sensazioni avete provato nel corso della lettura lungo il torrente?
- Pensate che l'ambiente di apprendimento abbia influenzato la nostra lettura?

Sollecitati in questi due sensi, gli allievi intervengono in maniera libera, fornendo suggestioni utili a improntare una riflessione metacognitiva sull'esperienza della lettura all'aperto. I punti salienti emersi nel corso dei *focus group* sono stati trascritti manualmente e in simultanea dal ricercatore, che così facendo ha operato una prima selezione dei dati da sottoporre successivamente ad analisi tematica. La modalità di tale analisi è stata quella della codifica, aggregazione e interpretazione contestualizzata delle parole chiave e delle frasi che potessero mettere in evidenza gli elementi tematici essenziali della riflessione scaturita du-

rante la discussione comune da parte degli allievi. Questa analisi tematica, adottata alle esigenze del caso di studio nella sua qualità di «method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data»[14], è stata di tipo realista, cioè finalizzata a riportare le esperienze, i significati e la realtà dei partecipanti, e teorica, poiché è stata guidata dal modello di lettura costruito dal ricercatore e adottato dalle insegnanti per l'allestimento dell'attività di lettura; essa ha inoltre avuto un approccio semantico, dato che i temi sono stati estrapolati dai significati espliciti dei materiali raccolti e interpretati[15].

La significatività dell'ambiente naturale di apprendimento emerge innanzitutto dalla consapevolezza del coinvolgimento attivo dei sensi, che da un lato stimola una reazione psicofisica personale ("il rumore dell'acqua mi rilassava", mentre il momento vissuto ha procurato sensazioni quali "tranquillità", "felicità", "gioia" e "serenità"), dall'altro contribuisce alla riuscita dell'attività di lettura (leggere all'aperto "era molto più intenso" che farlo in aula) e di scrittura (perché "si avevano molti più esempi: potevi sentire la corrente, potevi vedere l'acqua, i sassi"). Ed è singolare che la sensorialità dell'esperienza lungo il corso d'acqua, limitata nella realtà di quella circostanza alla vista e all'udito ("abbiamo osservato, abbiamo ascoltato" il torrente), sembri subire un processo di amplificazione attraverso la pratica di lettura e scrittura, dal momento che diversi allievi, nello scrivere il proprio testo lungo il torrente, abbiano deciso di inserire riferimenti termoricettivi attinenti a gesti che sono stati compiuti soltanto in dimensione simulata, attraverso la lettura dei versi, e di cui gli allievi stessi non possono che avere avuto un'intuizione mnemonica. Pur non avendo sfiorato la corrente, la memoria personale dei giovani lettori e scrittori, rievocata dai versi di Bertolucci, consente loro di integrare i propri testi con espressioni quali «L'acqua fredda, veloce e trasparente», «L'acqua fredda e cristallina», «Acque cristalline, fredde» e «L'acqua pulita, bassa e fredda», fino a diventare fonte d'ispirazione per un'impressionistica immagine in rima: «Scende l'acqua chiara e fresca (…) Se mi avvicino e poi la tocco sento i brividi in ogni osso».

L'esperienza della lettura all'aperto appare insomma consolidata dall'opportunità, fornita dagli ambienti all'aperto, di un coinvolgimento multisensoriale che «coinvolge i sensi uditivi, gustativi, olfattivi e tattili nel processo di creazione del significato»)[16] e costituisce una solida impalcatura per l'apprendimento letterario, nella misura in cui gli ambienti esterni possono fornire lo stimolo reale, imme-

14 V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», 3(2), 2006, p. 79.

15 Per maggiore chiarezza, si specifica che le dichiarazioni emerse nel corso del *focus group* sono riportate fra virgolette alte doppie ("..."), mentre gli stralci dei testi scritti dagli allievi sono citati fra virgolette basse doppie («...»).

16 Novack, *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature* cit., p. 64 (traduzione del redattore).

diato e diretto delle medesime sensazioni mediate dalla lettura. Se infatti è vero che «leggere a proposito di mani fredde è molto diverso dal provare la medesima esperienza; le conseguenze sono dirette e personali, e dare la colpa a qualcun altro non le fa tornare calde»[17], è significativo che gli allievi, troppo distanti dalla corrente per immergervi le mani, abbiano al contrario (ed esattamente per la stessa ragione) scelto di esprimere nei loro testi il brivido di freddo suggerito dalla poesia e dalla loro esperienza precedente. L'esperienza poetica in natura sembra effettivamente contribuire a un perfezionamento di quello sguardo sensibile sul mondo («omverdenømfintlig blikk») inteso da Anniken Greve non soltanto in quanto sguardo ricettivo ma anche nella sua qualità di «sguardo attivo, uno sguardo che partecipa immaginativamente a ciò che riceve dall'ambiente circostante»[18]; e così facendo, la contemplazione poetica si svela nella sua intrinseca relazione col reale, intervenendo sulla percezione del mondo fino ad amplificarlo e riproducendo ciò che non avviene nella realtà: accogliendo la suggestione di Christian Bobin, fare esperienza di una poesia appare davvero «come mettere la mano sulla punta più sottile del reale. E nominandolo, farlo accadere»[19].

Alle giuste condizioni, la stretta interazione psicofisica tra il lettore e l'ambiente di apprendimento ("vicino al torrente eravamo immersi nella natura") sembra intersecarsi con la progressiva immersione del lettore nel testo, stimolandosi reciprocamente e facendo sì che "lì avevamo l'ispirazione e la voglia in più di leggere, perché eravamo lì nel torrente, proprio nel posto" descritto dalla poesia. L'esperienza di lettura lungo il torrente Sessera sembra insomma suggerire che la significatività di un'esperienza letteraria dipenda dalla sua capacità di suscitare «una *risonanza personale* nel lettore» non soltanto «quando il testo rievoca nel lettore alcune esperienze personali che ha vissuto in passato, cioè quando alcuni ricordi sono evocati durante la lettura»[20], ma anche nel momento in cui il testo riflette un'esperienza simultanea alla lettura stessa, laddove l'ambiente della lettura interviene nello svolgimento della pratica letteraria, che a sua volta agisce sull'esperienza del luogo in cui avviene la lettura. Non c'è da stupirsi quindi se "essere nel posto in cui leggi ti dà più ispirazione" e, facendo riferimento a un testo letto pochi minuti prima del *focus group*, un allievo suggerisca che "anche con questa lettura dell'ulivo sarebbe stato bello essere stati in mezzo a un uliveto". L'esperienza della lettura si espande al di fuori dei rigidi margini della pagina stampata o di uno schermo luminoso, coinvolgendo concretamente l'esperienza della realtà circostante.

17 Beames, Higgins, Nicol, *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice* cit., p. 61 (traduzione del redattore).

18 A. Greve, *Poesi og sted*, «Nordlit», IV, 1 (2000), p. 140 (traduzione del redattore).

19 C. Bobin, *Abitare poeticamente il mondo*, Otranto, AnimaMundi, 2019 (2018), p. 33.

20 S.F. Larsen, U. Seilman, *I ricordi personali durante la lettura dei testi letterari*, in *L'esperienza del testo*, a cura di A. Nemesio, Roma, Meltemi, 1999, p. 73.

In un articolo dal titolo *The poetry of experience*, John Elder racconta di come, in occasione di un'edizione del "Robert Frost Day" presso lo Sterling College, in Kansas, la lettura della poesia *Mowing* sia stata fortemente influenzata da una precedente introduzione alla pratica della falciatura a mano. Nel resoconto di Elder, il suono e il significato profondo della poesia si intrecciano col rumore e l'atto della falciatura, ampliando la profondità di interpretazione del testo e del gesto al tempo stesso, abilitando il lettore a incontrare la natura con sensi rinnovati e una maggiore disponibilità alla meraviglia, poiché «così come i fenomeni naturali possono rinnovare il linguaggio di una poesia per noi, allo stesso modo la poesia può mediare e aumentare la nostra consapevolezza della terra vivente»[21]. La possibilità di mediazione della poesia nei confronti della realtà emerge anche dai giudizi orali degli allievi di Mosso, laddove il tentativo d'identificazione del corso d'acqua descritto dal poeta parmense con quel tratto del torrente Sessera ("quella poesia descriveva il posto in cui eravamo") guida gli allievi in un'osservazione più focalizzata, ampia e attenta della realtà, come se l'atto della lettura si ampliasse dal testo al contesto, dai caratteri tipografici stampati sulla pagina agli elementi della natura che finalmente si prestano ad essere decifrati; e affermare che leggere all'aperto "era più bello perché praticamente leggevi il posto in cui eri" vuol dire fare effettivamente propria la metafora del libro della natura, inteso come «una pagina scritta o stampata in molte lingue diverse, con caratteri di varie dimensioni, una moltitudine di glosse a margine, annotazioni tra le righe e citazioni»[22]. Il mondo naturale si configura come un libro da imparare a leggere gradualmente, attraverso non soltanto lo studio scientifico dei fenomeni naturali ma anche sulla scorta di un esercizio all'attenzione contemplativa e all'espressione verbale dei sentimenti da essa suscitati. A tale scopo, i testi letterari costituiscono delle occasioni di immedesimazione in sguardi reali o fittizi ma comunque diversi da quello del lettore e perciò capaci di potenziare lo sguardo sensibile sul mondo, come per Paolo Cognetti «i racconti di Rigoni Stern a cui ero tanto legato, perché mi avevano aiutato a vedere e sentire nei primi giorni lassù»[23], nella baita di località Fontane, in val D'Ayas.

L'esercizio della lettura sollecita la conciliazione coi luoghi, favorendo uno sguardo più acuto in grado di intensificare il rapporto tra individuo e ambiente. Questa possibilità è sostenuta anche a partire dalle considerazioni di Yi-Fu Tuan nel campo della geografia umanistica, che distinguono un duplice «sense of place»: quello scaturito dal semplice impatto visivo (per esempio quello di un panorama sublime) e l'altro, frutto di un'esposizione multisensoriale più intima

21 J. Elder, *The poetry of experience*, «New Literary History», XXX, 3 (1999), p. 656 (traduzione del redattore).

22 J. Burroughs, *L'arte di vedere le cose*, Prato, Piano B, 2021, pp. 45-46.

23 P. Cognetti, *Il ragazzo selvatico, Quaderno di montagna*, Milano, Terre di mezzo, 2017 (2013), p. 41.

e prolungata al luogo dell'osservazione, assimilabile a una conoscenza autentica nei termini in cui «sentire è conoscere: per questo diciamo 'lo sente', oppure 'ne coglie il senso'»[24]. A partire da questa prima distinzione, Tuan individua nei luoghi due possibili e diverse personalità: una, propria dei posti sacri, monumentali o di naturale grandiosità, che incute timore all'osservatore; e un'altra che invece evoca affetto, allo stesso modo di un vecchio impermeabile sgualcito o di una tata anziana ma ancora in grado di accudire un infante. Nell'analisi geoumanistica, il senso e la personalità di un posto contribuiscono così a distinguere i luoghi in «simboli pubblici» e «campi di cura», laddove i primi tendono ad avere un'alta immaginabilità poiché si rivolgono all'occhio, mentre i secondi non cercano di proiettare un'immagine, essendo visivamente poco appariscenti: «i simboli pubblici attirano l'attenzione e persino la soggezione; i campi di cura evocano affetto»[25]. Attraverso l'esperienza letteraria, tanto uno spazio apparentemente insignificante quanto un simbolo pubblico possono assumere i connotati del campo di cura, poiché nell'esercizio della lettura o della scrittura l'osservatore è invitato ad approfondire ed ampliare i significati sensoriali e trascendentali dell'esperienza del luogo stesso, al di là del semplice impatto visivo. Una più profonda e intima lettura dell'ambiente è dunque in grado di svelare nuove interpretazioni e promuovere inedite relazioni tra il soggetto e l'oggetto dell'osservazione; in questo senso, la pratica della letteratura all'aperto ribadisce la propria potenzialità di mediazione tra lettore e mondo, trasformando lo spazio («unstoried place») in luogo e supportando la convinzione che nell'apprendimento esperienziale all'aperto «il luogo ha soprattutto a che fare con l'appartenenza, e noi apparteniamo quando creiamo e conosciamo un luogo»[26].

L'ambiente, sottoposto a un'interpretazione estetica o ecologica da parte di un osservatore, diventa paesaggio. Così, anche nell'incontro tra natura e letteratura è proprio la presenza di un punto di vista soggettivo sulla realtà a distinguere la semplice descrizione letteraria dal più complesso paesaggio letterario, laddove la prima compila anonimi inventari dei fenomeni naturali, mentre il secondo esprime lo sguardo di una soggettività saldamente ancorata al testo, la prospettiva di una viva coscienza. In *Paesaggio e letteratura*, Michael Jakob parte da questa distinzione per soffermarsi sul concetto di paesaggio letterario, sottolineando che «esso emerge solo quando un soggetto guarda il mondo vis-à-vis, dove egli non solo è nel mondo, ma percepisce il mondo come ciò che si dispiega davanti ai

24 Y.F. Tuan, *Space and Place: Humanistic Perspective*, in *Philosophy in Geography*, a cura di S. Gale, G. Olsson, Dordrecht, Springer Netherlands, 1979, p. 410 (traduzione del redattore).

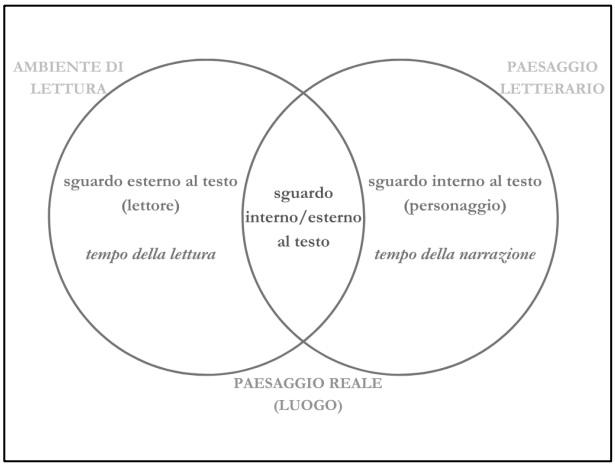
25 Ivi, p. 412 (traduzione del redattore).

26 B. Henderson, *Understanding heritage travel: Story, place, and technology*, in *Understanding educational expeditions*, a cura di S. Beames, Rotterdam, Sense, 2010, p. 84 (traduzione del redattore).

suoi occhi»[27]. La centralità della percezione sensoriale ed emotiva del soggetto rende il paesaggio letterario un dispositivo particolarmente appropriato a una pratica di lettura che agisca da mediazione fra il lettore e l'ambiente di lettura, poiché è proprio nell'accostamento sensoriale tra l'esperienza immaginata e quella realmente vissuta che diventa possibile leggere il paesaggio letterario alla luce del paesaggio reale e viceversa. L'argomentazione di Jakob sembra supportare questa ipotesi: il paesaggio letterario esige un rilevante livello di collaborazione da parte del lettore, poiché esso verte su «un doppio punto di fuga: da una parte l'istanza interna al testo, dalla quale emerge lo sguardo volto a un ritaglio di natura (...) e dall'altra l'istanza del lettore, vale a dire il punto di vista di un lettore che ricostituisce lo sguardo 'interno'»[28].

Nelle circostanze dell'educazione letteraria all'aperto, si ritiene qui che la collaborazione da parte del lettore possa essere consolidata da una percezione sensoriale esterna al testo e analoga a quella espressa all'interno del testo, in una dinamica di rispecchiamento: lo sguardo fittizio e interno al testo, rivolto a un paesaggio letterario, si riflette nello sguardo esterno sul paesaggio concreto da parte del lettore reale, permettendogli di costruire con maggior precisione il proprio sguardo interno sul testo. Le analogie psicofisiche tra l'esperienza immaginaria nel paesaggio letterario e quella concreta nell'ambiente naturale di lettura (divenuto paesaggio reale attraverso la lettura) fanno convergere i due punti di fuga (istanza del testo e istanza del lettore) in un unico punto focale che colloca entrambi nella puntualità spazio-temporale del luogo o paesaggio reale nel quale avviene la lettura all'aperto e in situazione. In questa convergenza fra sguardo del testo e sguardo del lettore intorno al paesaggio sembra concretizzarsi un incontro fra chi legge e il soggetto lirico o il personaggio che osserva, nelle modalità di una compresenza differita in grado di imprimere ulteriore concretezza e profondità all'esperienza letteraria (Graf. 2).

27 M. Jakob, *Paesaggio e letteratura*, Firenze, Leo S. Olschki, 2017, p. 41.
28 Ivi, p. 44.



Graf. 2: Modello di compresenza differita fra lettore e personaggio

L'adesione mimetica dei due paesaggi – reale e letterario – sostiene il processo di immedesimazione del lettore nel testo, tanto che leggendo i versi di Bertolucci lungo il torrente Sessera, dichiara un allievo, "sembrava quasi che il poeta avesse scritto la poesia lì" e proprio per questo motivo "riuscivi a percepire le emozioni che esprimeva lo scrittore e a capire la poesia". Al contrario, così come l'ambiente di lettura può incidere sulla comprensione della lettura, anche la lettura può influenzare l'esperienza nel mondo reale, tant'è che un allievo afferma che "la poesia mi ha fatto sentire come se fossi nel posto del testo" e un altro aggiunge che è stato "come essere in un racconto fantasy". Sono giudizi significativi, per il cui commento sarà utile rileggere un articolo di Gallese e Wojciehowski, i quali delineano il percorso che dal *mirror mechanism* conduce verso una narratologia incarnata.

I neuroni specchio, inizialmente identificati nella corteccia premotoria del macaco, si attivano sia quando si esegue un atto motorio sia quando lo si osserva compiere da qualcun altro. In altre parole, osservare un'azione provoca nell'osservatore l'attivazione automatica dello stesso meccanismo neuronale che si attiverebbe se la medesima azione fosse effettivamente eseguita: in una scimmia, il neurone che si attiva nell'afferrare una nocciolina interviene anche alla vista di un'altra scimmia che compie lo stesso gesto. Questo meccanismo specchio si innesca anche nel sistema nervoso centrale di un *sapiens*: osservare qualcuno che solleva un calice di vino, morde un panino o si alza da una sedia attiva le stesse regioni corticali del nostro cervello che si attiverebbero se fossimo noi a compiere queste azioni; ma c'è di più, poiché «gli studi di brain-imaging mostrano che quando immaginiamo una scena visiva, attiviamo le stesse regioni visive del nostro cervello normalmente attive quando percepiamo effettivamente la stessa

scena visiva»[29]. Assodata l'equivalenza, sul piano dell'attività neuronale, tra l'immaginazione visiva o motoria e la simulazione di un'esperienza visiva o motoria concreta, il confine tra mondo reale e mondo fittizio appare molto più sfocato di quanto sia solito immaginare; e in questo margine di possibilità simulatorie incarnate, la finzione artistica appare estremamente potente nello stimolare il nostro coinvolgimento emotivo, sospendendo temporaneamente la nostra presenza nel mondo e le esigenze ad essa legate.

> L'esperienza estetica delle opere d'arte, più che una sospensione dell'incredulità, può essere interpretata come una sorta di "simulazione incarnata liberata". Quando leggiamo un romanzo, guardiamo un'opera d'arte visiva, assistiamo a uno spettacolo teatrale o a un film, la nostra simulazione incarnata si libera, cioè si libera dal peso di modellare la nostra presenza reale nella vita quotidiana[30].

La simulazione incarnata liberata interpreta insomma la lettura come un atto di emancipazione dalla realtà, che attraverso l'immersione nei mondi fittizi dell'arte e della letteratura fornisce l'alibi immaginario in cui simulare i gesti altrimenti inagibili nella realtà. È un potenziale che assegna significati profondi alla fruizione estetica, valorizzata proprio a partire dalla sua capacità di sollecitare l'estraniazione del lettore dal mondo reale; ma le scoperte di Gallese e Wojciehowski sembrano poter suggerire ulteriori percorsi.

Se infatti l'esperienza immaginata attraverso la finzione estetica attiva le stesse dinamiche neuronali di un'esperienza vissuta nella realtà, appare stimolante interrogarsi sulle potenzialità di questa simulazione incarnata a partire non tanto dall'atto di estraniazione dalla realtà (verso la simulazione incarnata liberata) ma proprio dal suo esatto opposto, vale a dire dall'accostamento mimetico tra testo e contesto di lettura. L'esperienza didattica svolta lungo il torrente Sessera ravviva l'idea secondo cui l'opportunità di ancorare la simulazione incarnata della lettura al luogo reale in cui avviene la lettura stessa, attraverso una rete quanto più possibilmente fitta di corrispondenze sensoriali, possa stabilire nuove relazioni tra l'esperienza simulata nella lettura e quella compiuta nel mondo reale, proponendo inedite modalità di interpretazione del testo e insieme della realtà. Lungi dal voler avanzare ipotesi d'ambito neuroscientifico, sulle cui modalità di indagine e validazione dell'ipotesi si rinvia agli studiosi competenti in tal senso, la convinzione dal punto di vista didattico è che un ambiente di lettura in grado di proporre esperienze e sensazioni analoghe a quelle simulate nel testo possa suggerire agli allievi una maggiore consapevolezza nelle modalità di appropria-

29 V. Gallese, H. Wojciehowski, *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*, «Californian Italian Studies», II, 1 (2011), p. 15 (traduzione del redattore).

30 Ivi, p. 16 (traduzione del redattore).

zione del testo letterario, rispetto a un ambiente diversamente connotato e funzionale quale l'aula scolastica, aumentando il portato metacognitivo dell'esperienza di lettura. In questo senso, la sfida per gli insegnanti potrebbe dunque consistere nell'allestimento di proposte di lettura a partire dalle caratteristiche ambientali del luogo di apprendimento, cui far aderire «le opere che possono funzionare in quella situazione, in quel momento, per quella persona»[31], ovvero scegliendo i testi capaci di attivare una simulazione incarnata analoga all'azione reale dell'essere in situazione, valorizzando l'atto della lettura nella sua simultaneità con l'esperienza nel mondo reale. In questo modo, l'esperienza letteraria all'aperto amplia i confini della ricezione testuale, suggerendo ai giovani lettori ipotesi di manipolazione del testo e del paesaggio, rispettivamente integrati dalle esperienze reali e simulate nel corso della lettura: come gli allievi di Mosso che, pur non avendo sfiorato l'acqua gelida della corrente, decidono di ricorrere comunque all'espressione termoricettiva del freddo nei loro testi, proprio perché suggerita dalla poesia di Bertolucci; e ancora, come nel caso di un allievo che, sollecitato a condividere le sensazioni provate nel corso della lettura condivisa, ha sorprendentemente risposto "solitudine", rispecchiando in sé uno dei sentimenti chiave espressi nel componimento.

L'espressione letteraria di un autore, nel suo svelarsi in concomitanza con l'esperienza circostanziale alla lettura, fornisce anche l'occasione per comprendere che la letteratura aiuta a dare un senso alle nostre esperienze, a meglio orientarci nel mondo, ad ammettere che le storie e le poesie che leggiamo parlano già di noi e del mondo in cui agiamo da personaggi, soggetti lirici, narratori della nostra storia personale. Riflessa nei caratteri svelati della realtà circostante, la simulazione incarnata non si limita a suggerire gesti ed esperienze altrimenti inimmaginabili nella realtà, sospendendo provvisoriamente il flusso delle nostre vite concrete, ma fa molto di più. Rinforzato dall'esperienza simultanea del mondo reale, l'atto di liberazione della simulazione incarnata si rivela radicato nell'esperienza della vita medesima, i cui limiti sono rinegoziati attraverso una inedita narrazione della stessa: si delinea insomma una simulazione incarnata rinforzata, tale per cui un'esperienza letteraria all'aperto sarà significativa allorché si mostrerà in grado di valorizzare in senso metacognitivo il coinvolgimento del lettore nello spazio e nel tempo della lettura, al contempo favorendo l'esercizio di immedesimazione nel testo, come dichiarato da un allievo che ha partecipato alla lettura all'aperto: "mi sono sentito come dentro la poesia".

A partire da quest'ultima suggestione, è possibile concludere che il rinforzo della simulazione incarnata della lettura attraverso la consistenza dell'ambiente circostante rappresenta forse il tentativo più concreto di «far passare il testo at-

31 S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Quaderni della Ricerca, Didattica e letteratura, 12, Torino, Loescher, 2021, p. 12.

traverso il corpo di ogni studente, in modo tale che ciascuno ne faccia esperienza»[32], affinché il potenziale cognitivo delle opere sia valorizzato al massimo nelle modalità di un «apprendimento per simulazione immersiva»[33] ulteriormente rinforzata da un'adesione mimetica multisensoriale in grado di stabilire la compresenza differita tra lo sguardo interno (personaggio, io lirico) e quello esterno al testo (lettore).

Conclusione

La strada sterrata che risale dal fondovalle è bianca, larga e polverosa sotto il cielo terso della tarda mattinata. La temperatura percepita è di molto superiore rispetto al giorno precedente, probabilmente a causa del dislivello positivo cui siamo obbligati per raggiungere il bocchetto Sessera, dove gli allievi ritroveranno le loro famiglie e l'escursione potrà dirsi conclusa. Lungo la marcia proviamo a farci forza con qualche canto stonato e a pochi chilometri dall'arrivo riusciamo perfino a disfarci di quasi tutti gli zaini, incastrati all'inverosimile nell'auto di un conoscente provvidenzialmente incrociato all'inizio del tratto più ripido. In preda all'entusiasmo, qualcuno improvvisa una corsa fino a scomparire oltre un ampio tornante che costeggia la faggeta, l'ultimo prima dell'arrivo.

La comparazione dei risultati ottenuti dai test sulle conoscenze e abilità di riferimento hanno registrato l'effettiva appropriazione dei concetti da parte degli allievi coinvolti, ma per una valutazione più significativa di questo aspetto si reputa opportuno procedere con ulteriori e più mirate indagini. Gli interventi degli allievi in occasione dei *focus group* metacognitivi a proposito del laboratorio svolto hanno fatto emergere almeno due punti salienti, qui sostenuti e argomentati dal redattore a partire dalla constatazione preliminare per cui l'interazione sensoriale fra il paesaggio letterario e quello reale interviene nell'educazione letteraria all'aperto seguendo due direzioni inversamente reciproche: dalla comprensione del testo all'osservazione dell'ambiente e dalla percezione dell'ambiente all'immedesimazione del lettore nel testo. Il ruolo di mediazione della letteratura nei confronti della realtà si manifesta in una maggiore consapevolezza del luogo da parte degli allievi, tale da suggerire proposte di manipolazione e amplificazione della percezione stessa del luogo attraverso gli spunti forniti dalla lettura. In senso inverso, la lettura della poesia in una circostanza ambientale analoga a quella descritta nel testo stesso sollecita la sensazione di una compresenza differita tra il lettore e il soggetto lirico, intensificando

32 S. Giusti, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci, 2023, p. 165.

33 J.-M. Schaeffer, *Relazione estetica e conoscenza*, in *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione*, a cura di F. Desideri, G. Matteucci, J.-M. Schaeffer, Pisa, ETS, 2009, p. 26.

il processo di immedesimazione e fornendo agli allievi nuove e più concrete vie di accesso alla complessità della lirica.

Per concludere, alla luce delle considerazioni espresse dagli allievi e supportate dagli studi nell'ambito dell'*outdoor education*, della didattica della letteratura, delle neuroscienze, della geografia umanistica e più ampiamente dell'incontro fra la letteratura e i luoghi, si può affermare che il processo di simulazione incarnata, intrinseco all'atto della lettura, appare rinforzato dall'esposizione concreta a percezioni sensoriali replicanti quelle vissute per mezzo della letteratura, promuovendo la metacognizione letteraria degli allievi.

Bibliografia

Beames S., *Place-based Education: A Reconnaissance of the Literature*, «Pathways», XXVIII, 1 (2015), pp. 27-30 <https://bobhenderson.ca/wp-content/uploads/2019/12/beames-2015-pathways-place.pdf>.

Beames S., Higgins P., Nicol R., *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*, New York, Routledge, 2012.

Bertolucci A., *Torrente*, in *Poeti italiani del Novecento*, a cura di P.V. Mengaldo, Milano, Mondadori, 1990 (1978), p. 572.

Bobin C., *Abitare poeticamente il mondo*, Otranto, AnimaMundi, 2019 (2018).

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101 <https://www.researchgate.net/publication/23535-6393_Using_thematic_analysis_in_psychology>.

Burroughs J., *L'arte di vedere le cose*, Prato, Piano B, 2021.

Cattabiani A., *Florario. Miti, leggende e simboli di fiori e piante*, Milano, Mondadori, 2016 (1996).

Cognetti P., *Il ragazzo selvatico, Quaderno di montagna*, Milano, Terre di mezzo, 2017 (2013).

Drori J., *Il giro del mondo in 80 alberi*, Milano, L'Ippocampo, 2018.

Dubel M., Sobel D., Place-Based Teacher Education, in *Place-Based Education in the Global Age*, a cura di D.A. Gruenewald, G.A. Smith, Milano, Routledge, 2007, pp. 303-38 <http://eeinwisconsin.org/Files/eewi/2017/DubelSobelPlace-basedTeacherEdprofs.pdf>.

Eggersen D., *Place-based reading. Literature didactics outside the classroom*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», XXIV, 1 (2024), pp. 1-19 <https://l1research.org/article/view/384/448>.

Elder J., *The poetry of experience*, «New Literary History», XXX, 3 (1999), pp. 649-59 <https://www.jstor.org/stable/20057559?saml_data>.

Falcetto B., *Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, a cura di G. Langella, Pisa, ETS, 2014, pp. 39-63.

Gallese V., Wojciehowski H., *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*, «Californian Italian Studies», II, 1 (2011), p. 15 <https://escholarship.org/uc/item/-3jg726c2>.

Giusti S., *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.

Giusti S., Tonelli N., *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Quaderni della Ricerca, Didattica e letteratura, 12, Milano, Loescher, 2021.

Greve A., *Poesi og sted*, «Nordlit», IV, 1, 2000, pp. 137-54 <https://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/2121/1978>.

Guerra M., *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Henderson B., *Understanding heritage travel: Story, place, and technology*, in *Understanding educational expeditions*, a cura di S. Beames, Rotterdam, Sense, 2010, pp. 79-89.

Jakob M., *Paesaggio e letteratura*, Firenze, Leo S. Olschki, 2017.

Larsen S.F., Seilman U., *I ricordi personali durante la lettura dei testi letterari*, in *L'esperienza del testo*, a cura di A. Nemesio, Roma, Meltemi, 1999, pp. 68-83.

LTS (Learning and Teaching Scotland), *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*, Glasgow, 2010 <https://education.gov.scot/documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>.

Novack R., *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature*, «Language Arts Journal of Michigan», XXIX, 2 (2014), pp. 62-69 <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2015&context=lajm>.

Rigoni Stern M., *Arboreto salvatico*, Torino, Einaudi, 2021 (1991).

Schaeffer J.-M., *Relazione estetica e conoscenza*, *Il fatto estetico. Tra emozione e cognizione*, a cura di in F. Desideri, G. Matteucci, J.-M. Schaeffer, Pisa, ETS, 2009, pp. 13-27.

Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2011 (2005), p. 59.

Tuan Y.F., *Space and Place: Humanistic Perspective*, in *Philosophy in Geography*, a cura di S. Gale, G. Olsson, Dordrecht, Springer Netherlands, 1979, pp. 387-427 <https://www.natcom.org/sites/default/files/publications/Tuan_1979_space-place.pdf>.

Appendice A: test d'ingresso somministrato il 25 settembre 2023

Fabio Pusterla, *Passaggio di luce*

I faggi contro il cielo: anche più argentei
quanto più il cielo è cupo.
Qualcosa da imparare c'è anche qui.

Fontane secche, sterco
nero di capre andate: ma se guardi
da più lontano, luce
abbacinante.

Scavare fino al sasso, denudare
la vena della roccia, sotterranea:
freddo calcare bianco.
Lì conservare il latte, sulla neve.

Anemoni, pervinche. E solitaria
una manciata d'erica,
la gracile.

Da quanti versi è composta la poesia che hai appena letto?

- 1
- 4
- 14
- 28

Quale fra le seguenti frasi contiene una similitudine?

- Abbiamo una fame da lupi
- Elena e Luisa si assomigliano molto
- Anna è furba come una volpe
- Massimo è un gigante!

Scrivi un esempio di similitudine: _____

Quale fra queste frasi contiene un'esclamazione?

- Oh, che paura!
- Venite a vedere!
- Chi bussa a quest'ora?
- Sono molto dispiaciuta per ciò che è successo ieri.

Scrivi un esempio di esclamazione: _____

A quale campo semantico appartengono le seguenti parole?
Girasole, rosa, margherita, tarassaco, orchidea: _____

Scrivi cinque parole appartenenti al campo semantico dello "sport":

_____

Giovanni Pascoli, *L'assiuolo*

Le stelle lucevano rare
tra mezzo alla nebbia di latte:
sentivo il cullare del mare,
sentivo un fru fru tra le fratte;
sentivo nel cuore un sussulto,
com'eco d'un grido che fu.

Quale onomatopea è presente nei versi che hai appena letto? _____

Appendice B: test finale somministrato il 2 ottobre 2023

Emily Dickinson, *Natura è ciò che vediamo*

"Natura" è ciò che vediamo –
La collina – il meriggio –
Lo scoiattolo – l'eclissi – il calabrone –
Ma no – la natura è il cielo –

Natura è ciò che sentiamo –
L'uccellino – il mare –
Il tuono – il grillo –
Ma no – la natura è l'armonia –

Natura è ciò che conosciamo –
Ma non possiamo esprimere –
La nostra saggezza è impotente
Di fronte alla sua semplicità.

Da quanti versi è composta la poesia che hai appena letto?

- 1
- 3
- 4
- 12

Quale fra le seguenti frasi contiene una similitudine?

- Quel signore è proprio una iena
- Antonio assomiglia moltissimo a sua madre
- Veloci, lumache!
- Il mio fratellino saltella come un leprotto

Scrivi un esempio di similitudine: _____

Quale fra queste frasi contiene un'esclamazione?

- Mi dispiace molto per quanto è accaduto
- Ahi, che dolore!
- Fate presto!
- Cosa è successo?

Scrivi un esempio di esclamazione: _____

A quale campo semantico appartengono le seguenti parole?
Chitarra, violino, violoncello, contrabbasso, arpa: _____

Scrivi cinque parole appartenenti al campo semantico del "corpo umano":

_____

Aldo Palazzeschi, *La fontana malata*

Mia povera
fontana,
il male
che hai
il cuore
mi preme.
Si tace,
non getta
piu' nulla.
Si tace,
non s'ode
rumore
di sorta
che forse…
che forse
sia morta?
Orrore
Ah! no.
Rieccola,
ancora
tossisce,
Clof, clop, cloch,
cloffete,
cloppete,
chchch….

Quale onomatopea è presente nei versi che hai appena letto? _____