



I Cultural Studies nella scuola secondaria di II grado italiana: una (vera) Tempesta?¹

di Emanuele Monegato
(Università degli Studi di Milano)

ABSTRACT: Questo saggio intende indagare le potenzialità dell'applicazione degli Studi culturali di stampo britannico nell'insegnamento della "lingua e cultura inglese" nella scuola secondaria di secondo grado italiana. Partendo dalla tradizione teorica e pedagogica inaugurata dal Centre for Contemporary Cultural Studies di Birmingham, il contributo intende mettere in luce come l'approccio culturalista, storicamente volto a superare le gerarchie tra 'alto' e 'basso' e, dunque, a valorizzare le intersezioni tra testi canonici e produzioni culturali popolari, possa essere tradotto in pratiche didattiche e formative coerenti con le indicazioni della normativa scolastica italiana vigente. L'articolo si propone altresì di dimostrare come il testo letterario – anche dell'autore più canonico, come William Shakespeare – possa divenire punto di partenza per una lettura critica interdisciplinare capace di interrogare le dinamiche di potere, i processi di costruzione identitaria e le forme di rappresentazione culturale, favorendo lo sviluppo di competenze interpretative complesse e di pensiero critico all'interno del gruppo classe.

PAROLE CHIAVE: didattica della letteratura e della cultura inglese; Studi culturali; normativa scolastica italiana; potere; William Shakespeare; *Tempesta*

¹ Parte delle considerazioni formalizzate in questo articolo sono state presentate e discusse durante il convegno "Studi culturali in Italia", Università di Bologna, dipartimento delle arti – DAMSLAB, 12-13 settembre 2024, manifestazione organizzata in occasione dei 20 anni della rivista *Studi culturali* de il Mulino.



INTRODURRE (A)I CULTURAL STUDIES

Stuart Hall, nel descrivere il 'cosa' e il 'come' dei Cultural Studies, evidenzia il fatto che due delle critiche più ricorrenti (e severe) mosse a questo ambito disciplinare si rivelano essere, in realtà, punti di forza della loro vocazione innovativa e interdisciplinare. Egli osserva che gli Studi culturali non possono essere ricondotti a un corpus teorico o univoco, né a un monolitico metodo di analisi rigidamente codificato e immutabile nel tempo in quanto si configurano come una "tendency across the disciplines" (Miller 1), un insieme di approcci, prospettive 'plurali' e strumenti critici in costante evoluzione capace di adattarsi ai mutamenti sociali, politici e culturali del tempo che scorre. La forza degli Studi culturali, secondo S. Hall, risiede proprio nella loro capacità di essere eterogenei e flessibili a livello critico senza perdere una direzione intellettuale chiara e riconoscibile e senza annacquare le proprie istanze in un approccio puramente descrittivo o compilativo della realtà, pur contemplando come possibile oggetto di studio "ogni" manifestazione culturale, "a whole way of life" (Williams *Ordinary* 93). In questa prospettiva gli Studi culturali si propongono come un vero e proprio "point of disturbance" (Hall, *Race* 11) all'interno del paradigma critico occidentale, in grado di sovvertire e disordinare sia il presente globale sia il "passato recuperabile" (Pajalich 7-8) aprendo, cioè, spazi di interesse e fortuna critica per espressioni culturali storicamente marginalizzate, testualità silenziate o considerate minori, riportandole al centro dell'attenzione.

In definitiva, secondo S. Hall, e per chi scrive, i Cultural Studies sono da intendersi come un insieme di pratiche teoriche impegnate (*committed*) e di *discourse* radicati (*embedded*) nel mondo, capaci di portare all'interno delle istituzioni scolastiche, di ogni ordine e grado, le istanze e i testi del contemporaneo e di riconsiderare il canone con rinnovato interesse. Essi, infatti, non si limitano a "disturbare" i circoli intellettuali e i dipartimenti universitari, ma rivendicano un ruolo attivo anche nelle aule scolastiche, contribuendo ad arricchire il dibattito culturale (e pedagogico) tra docenti e discenti e permettendo alle e agli insegnanti di concepire la propria disciplina come un campo di studio dinamico e interconnesso con la realtà.

All'interno di tale cornice, il presente saggio si propone di indagare come integrare l'approccio culturalista nella didattica della lingua e cultura inglese nella scuola secondaria di secondo grado italiana prendendo ad esempio la peculiarità del triennio del Liceo linguistico. Pur senza adottare una rigida impostazione etnografica e pedagogica, l'analisi si sviluppa a partire dal riconoscimento della matrice *educational* che, sin dalle origini del CCCS di Birmingham, ha contraddistinto gli Studi culturali, concepiti non soltanto come strumento critico per l'interpretazione dei testi, ma anche come pratica formativa orientata alla comprensione delle relazioni tra cultura, potere e società. Alla luce di tale prospettiva, l'indagine qui proposta mira a mettere in evidenza come i principi fondativi dei Cultural Studies – tra cui la decostruzione delle gerarchie culturali e testuali (Monegato, *Studi* 67), l'attenzione alle culture marginali e la contestualizzazione storica e sociale dei prodotti culturali – possano tradursi in scelte didattiche coerenti con il quadro normativo italiano offrendo strumenti operativi per un



insegnamento che sappia coniugare rigore disciplinare e apertura critica verso la contemporaneità.

Nel contesto italiano, e in particolare nel Liceo linguistico, la capacità di integrare analisi testuale e contesto, stimolando nelle studentesse/negli studenti uno sguardo critico e consapevole sul mondo, può rappresentare un'opportunità per arricchire l'insegnamento della lingua e della cultura inglese in dialogo con opere canoniche e linguaggi contemporanei, tradizione e attualità globale. Integrare i British Cultural Studies nella scuola secondaria di secondo grado implica, innanzitutto, un ripensamento del ruolo del testo in classe: da semplice oggetto di analisi estetico-formale a punto di partenza per l'esplorazione di temi e questioni che superano i confini strettamente letterari. Ciò richiede un approccio interdisciplinare, in cui letteratura, storia, sociologia, media e arti visive dialoghino per mettere in luce la complessità dei fenomeni culturali. Anche il testo letterario più canonico – come *The Tempest* di William Shakespeare – può così diventare un laboratorio di indagine sulle rappresentazioni del potere, sulle narrazioni dell'alterità, sui processi di costruzione identitaria e sui rapporti tra centro e periferia illustrati dal Bardo. Questo tipo di lettura 'plurale', sostenuto da pratiche didattiche attive e partecipative, non solo rafforza le competenze linguistiche e culturali delle/dei discenti, ma incoraggia la connessione tra la dimensione storica e letteraria con le questioni (spesso sfaccettate e urgenti) del presente, sviluppando una comprensione più consapevole e critica del mondo in cui vivono docenti e discenti.

In tale prospettiva, il presente lavoro intende esaminare le potenzialità dell'applicazione dei British Cultural Studies nel Liceo linguistico italiano, facendo agire gli Studi culturali all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo e delle Linee guida ministeriali per la scuola secondaria di II grado. Dopo una sintetica ricostruzione del quadro concettuale di riferimento, saranno discussi i principi pedagogici che sostengono un insegnamento integrato della lingua e cultura inglese in chiave culturalista, con attenzione alla valorizzazione di approcci inclusivi, critici e dialogici. La parte finale del saggio presenterà un esempio concreto di unità didattica, costruito attorno a un testo del canone letterario e arricchito con materiali provenienti da media e culture popolari contemporanee, con l'intento di mostrare come teoria e prassi possano confluire in un modello didattico coerente e stimolante. L'obiettivo è fornire al corpo docente non solo un quadro teorico culturalmente solido, ma anche strumenti operativi per tradurre nella pratica quotidiana un approccio capace di formare un pubblico critico di lettrici e lettori culturalmente consapevoli.

PRATICHE PEDAGOGICHE, ISTRUZIONE, CULTURA E CULTURAL STUDIES

Il rapporto privilegiato tra educazione e Cultural Studies è ampiamente documentato nei numerosi resoconti relativi alla fondazione del Centre for Contemporary Cultural Studies presso l'università di Birmingham nel Regno Unito. Basti pensare che Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Stuart Hall avviarono la loro carriera come insegnanti nell'ambito dell'istruzione per adulti "dentro e fuori" le *red brick universities* (Vallorani, *Introduzione* 32), nel 1976 R. Williams dedicò una *entry* del



suo *Keywords* al lemma “educated”² e, qualche anno più tardi, egli testimoniò come lo slogan “culture is ordinary” (Williams *Ordinary* 1) prese forma proprio durante un ciclo di lezioni frequentate dalla working-class anglosassone “in a context to which they (gli studenti di questi innovativi percorsi di *secondary education*) brought their own situation, their own experience.” (Williams *Future* 152).

Già nel 1963, durante un ciclo seminariale di letteratura e lingua inglese nelle scuole del Regno Unito, R. Hoggart avvertiva la necessità di seguire un approccio da lui definito “literature and contemporary Cultural studies” (Hoggart 254) che mirava, da un lato, ad estendere i protocolli analitici propri degli studi letterari a una più ampia gamma di prodotti culturali contemporanei e, dall’altro, ad ampliare la nozione di letteratura e cultura in senso diacronico e orizzontale fino a contemplare il presente. In questo modo Hoggart contribuì a far emergere, già nel 1963, quelle tensioni tra canone e *popular*, ‘alto’ e ‘basso’, che ancora oggi caratterizzano il dialogo tra Studi letterari e Studi culturali pur nella consapevolezza tutta *cultural* – e in parte oramai consolidata – secondo cui “bene fa lo studioso a non stabilire gerarchie tra [...] testi” (Caponi 19) e a rendere “visibili e udibili ciò che rischia di essere oscurato, o anche solo banalizzato, attraverso l’omologazione” (De Michelis 70). Questo ciclo di lezioni risulta rilevante non soltanto per l’attenzione rivolta al rapporto (problematizzato) tra Studi culturali e Studi letterari, ma anche perché, attraverso l’aggettivo “contemporary”, la definizione di Hoggart abbina una dimensione temporale tanto all’oggetto di analisi degli Studi culturali quanto ai Cultural Studies stessi, che diventano così la dottrina del “quasi-presente” (Pajalich 9). Questa dicitura proposta da Armando Pajalich, formata da un tratto d’unione a saldare due parole distinte, permette di porre in rilievo la tensione tra il tempo (passato, pur recente) della creazione e della realizzazione culturale dal tempo (presente o futuro) della diffusione e della ricezione, anche critica. Ne consegue, dunque, che gli Studi culturali sollecitano una riflessione ‘in sé’ non solo sui prodotti culturali contemporanei, ma anche sul contesto temporale della loro produzione, assimilazione e interpretazione, giacché uno degli assiomi culturalisti recita che il significato è inseparabile dalle condizioni sociali e storiche di formazione (Williams, *Marxism*) e di accoglimento.

È solo tra gli anni ‘90 e 2000, che l’interesse pedagogico degli Studi culturali ritorna nel dibattito culturalista con gli scritti di Henry Giroux e Lawrence Grossberg, due figure pionieristiche d’oltre oceano nell’investigazione del rapporto tra pedagogia e Cultural Studies. Giroux, tra i principali esponenti della pedagogia critica, concepisce la pedagogia degli Studi culturali come un insieme articolato di pratiche testuali, verbali e visive, che oltre a costituire oggetto di analisi critica, fungono anche da metodo e strumentazione per la produzione culturale. In questa prospettiva, la pedagogia non è mai neutrale, ma diventa una forma di “cultural politics” (Giroux, *Cultural Studies*) capace di connettere il piano personale con quello politico, intrecciando l’istruzione con le esperienze della vita quotidiana e concependo l’educazione come uno strumento di

² In *New Keywords* (2005) a cura di Bennett, Grossberg e Morris compare “education” (97-99), e non più l’aggettivo “educated”.



trasformazione sociale e produzione culturale. Qualche anno prima, Grossberg propone una visione ancor più radicale della pedagogia, indicando i Cultural Studies come un'alternativa alla tradizionale formazione umanistica, o *General Education*. Secondo l'autore (Grossberg 5), gli Studi culturali non dovrebbero essere circoscritti e (auto)limitarsi ad un corpus chiuso di testi del canone, ma dovrebbero includere e confrontarsi con le formazioni e le produzioni della cultura popolare, con le "cartografie del gusto" (Grossberg 18) e le dinamiche di stabilità e mobilità culturale che caratterizzano la condizione studentesca, in quanto l'analisi dei testi è da considerarsi, in questo contesto, "as the terrain on which political struggle must be carried out in the contemporary world" (7).



Osserva le due immagini e, riflettendo sul confronto 'cultura alta' VS 'cultura bassa', rispondi alle seguenti domande.



Fig. A: Ophelia (1851-1852) di John Everett Millais, principale esponente della corrente artistica vittoriana dei Preraffaelliti. Il dipinto è conservato alla Tate Modern Gallery di Londra. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/millais-ophelia-n01506>. Consultato il 30 dic. 2025.



Fig. B. Street art contro la violenza sulle donne, realizzata su un edificio abbandonato presso Castle Park, Bristol da Nigel Jarvis (ID: 2267019769) <https://www.shutterstock.com/it/image-photo/giant-anti-sexual-harassment-graffiti-on-2267019769>. Consultato il 30 dic. 2025.

1. Quali differenze noti nei contesti in cui le due opere sono esposte? In che modo il luogo influenza la percezione del valore culturale di ciascun'opera?
2. Secondo te, perché un'opera come il murales di Bristol resta spesso fuori dai circuiti ufficiali? Cosa ci suggerisce questo sulle gerarchie culturali?
3. Le opere 'parlano' a pubblici diversi? Con quali effetti?
4. In che modo il murales rappresenta una forma di resistenza culturale o di 'disturbo' al mainstream?
5. Cosa ci insegnano queste due immagini sul ruolo dell'arte nella società contemporanea? In che modo possono diventare strumenti di consapevolezza o trasformazione sociale?

I CULTURAL STUDIES TRA I BANCHI DI SCUOLA

L'impressione che si ha sul campo in merito alla pratica didattica culturalista nella scuola secondaria di II grado in Italia è profondamente diversa rispetto a quanto ambito da Grossberg e Giroux. Infatti, anche nei casi in cui si decide di introdurre e applicare una prospettiva didattica di matrice culturalista, a livello di singolo docente o di istituzione scolastica, essa è spesso confinata all'ambito della sola letteratura europea (o extraeuropea) in lingua straniera, in questo caso inglese, e relegata ad attività giudicate marginali e, dunque, percepite come secondarie e impressionistiche dagli attori della comunità educante.

Nonostante tali resistenze strutturali e ideologiche, si osserva un progressivo e graduale spostamento dell'attenzione didattica nei programmi scolastici e nell'editoria didattica specializzata (Gendusa 2026) da quei testi e temi che, un tempo,



appartenevano agli studi letterari del canone, linguistici o storici, a favore di nuove testualità, voci marginali e prospettive 'altre' e che segnano un distacco dalla visione tradizionale delle discipline scolastiche come immutabili e mere "dead referents" (Kuhnheim e Anderson 10). In questo contesto/processo, la cultura pop delle periferie del sapere canonizzato non può più essere percepita come un oggetto spurio, bensì come una apertura significativa, una breccia, una "occasione pedagogica preziosa capace di riaprire un dialogo intergenerazionale spesso interrotto" (Zoletto 135). La pedagogia degli Studi culturali si fonda, infatti, sulla consapevolezza – già espressa da David Buckingham nel 1994 – dell'importanza di valorizzare, comprendere e conoscere le pratiche culturali contemporanee, andando "a scuola dalle pratiche" (Buckingham 12). Di conseguenza, al corpo docente non è richiesto di limitarsi a insegnare la cultura *popular*, ma prima ancora di conoscerla, apprenderne i codici e coinvolgere attivamente le/i discenti nello studio critico delle dinamiche culturali in cui sono immerse/i e che frequentano quotidianamente. Lo scopo, ambizioso, è quello di riconfigurare "the boundaries of what constitutes culture and really useful knowledge in order to study it in new and critical ways" (Giroux, *Place* 136) senza escludere a priori, dunque, l'analisi della cultura alta, né rimuovere concetti come canone o estetica dalle programmazioni curriculari.

Al contrario, i Cultural Studies propongono di attivare un processo di decostruzione giustapponendo testi tra i più diversi e affrontandoli criticamente con lo scopo "less to teach reverence and more to recognize how the elements are interwoven into everyday contemporary life" (Kuhnheim e Anderson 10) offrendo alla comunità scolastica, solo per citare alcune possibilità, l'opportunità di esplorare le dinamiche di potere all'interno delle rappresentazioni culturali, la creazione e la negoziazione dell'identità nazionale, comunitaria e individuale in termini di razza/etnia, classe sociale, religione, gender, orientamento sessuale e le loro articolazioni nel contesto della globalizzazione.

In questo orizzonte, il ciclo di lezioni che viene proposto nella sezione applicativa di questo saggio verterà sullo studio di un testo del canone shakespeariano, la *Tempesta* di W. Shakespeare, non applicando gli strumenti dei Literary Studies più conformi all'analisi 'scolastica' del testo teatrale, ma andando a ricercare le dinamiche di potere sottese all'interazione tra Prospero e Caliban, dunque, "lavorando *anche* sulla cultura e sulla lingua 'alte', riattraversandole, riscrivendole, facendole rivivere" (Zoletto 96, enfasi dell'autore della citazione). A specchio di quanto proposto da R. Williams in *Culture and Society* (1958), la pratica dell'insegnamento degli Studi culturali è concepita *anche* (enfasi di chi scrive) come un'opportunità unica e stimolante: avere a disposizione i Cultural Studies "dovrebbe entusiasmare", poiché rappresenta "un'isola di libertà, impegnativa come ogni libertà", ma pur sempre necessaria (Pajalich 8). È dunque nostro compito di educatrici/educatori abbracciare questa sfida e sfruttare al massimo le potenzialità che gli Studi culturali offrono alla pedagogia contemporanea.

PERCHÈ? COSA? COME?



Nel 2008, Remo Ceserani affermava:

Non mi pare che i Cultural Studies, come metodo di insegnamento e impostazione critica, abbiano fatto per ora una gran breccia nelle nostre scuole [...]. Penso alle questioni dell'identità nazionale o sessuale, alla crisi dell'eurocentrismo, all'affermarsi delle culture postcoloniali, alla pressione esercitata dalle culture di massa e giovanili che reclamano di entrare nel lavoro scolastico, e sono comunque portate, sia pure inconsapevolmente, dagli allievi a cui sono rivolti gli insegnamenti (Ceserani 195-196).

Questa riflessione, benché ormai datata, mantiene una certa validità nella sostanza. È innegabile che i Cultural Studies non abbiano fatto una "gran breccia" nella quotidianità delle aule scolastiche, ma è pur vero che una nuova generazione di docenti (formati, o in formazione, sulle tematiche dei Cultural Studies) abbia il desiderio di 'fare' Studi culturali in aula, nell'alveo di una serie di normative italiane che, *de facto*, introducono elementi e prospettive culturaliste all'interno della scuola secondaria di secondo grado.

Preludio ad ogni discorso sulla normativa scolastica italiana è il DPR n. 275 del 1999 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche secondo cui ogni scuola ottiene autonomia funzionale per decidere la propria impostazione didattica e metodologica con il fine di creare un curriculum, espresso in un POF (piano dell'offerta formativa), alla luce del contesto culturale, sociale ed economico in cui è inserita. Nel 2015, la Legge n. 107 (nota come "Buona scuola") trasforma il POF in PTOF (piano triennale dell'offerta formativa): ogni tre anni, le scuole hanno facoltà di rivedere il proprio curriculum nell'ambito della progettazione degli apprendimenti delineando la propria visione strategica all'interno del contesto socioeconomico di appartenenza e alla luce delle esigenze specifiche della scuola e della comunità dei discenti, delle Linee guida nazionali e delle Indicazioni nazionali. Questi ultimi sono due documenti essenziali per tutti gli ordini di scuola in Italia poiché delineano orientamenti, definiscono obiettivi di apprendimento, esplicitano traguardi per lo sviluppo delle competenze e i criteri per la valutazione con obbligatorietà di applicazione di diversa portata. In questa sede faremo riferimento alla sola scuola secondaria di secondo grado italiana e al DPR n. 89 del 2010 per l'istruzione liceale. È doveroso ricordare che, sempre per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, esistono altri due DPR, il n. 28 e il n. 87 del 2010, che riguardano gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Tutti questi DPR hanno una impalcatura simile: dapprima il legislatore illustra l'identità del corso di studi in oggetto e, in secondo luogo, passa alla definizione del rispettivo quadro orario e ad una regolamentazione dei diversi tipi di studio. In particolare, per quanto riguarda l'istruzione liceale, l'articolo 2 del DPR n. 89 del 15 marzo 2010 illustra l'identità di tutti le tipologie di liceo italiano. Secondo l'articolo 2 comma 2 "I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per la comprensione approfondita della realtà". L'articolato di questo DPR si dilunga nella descrizione dei diversi tipi di liceo in termini di assetto ordinamentale, organizzativo e didattico e, dunque, è qui necessario restringere il campo e considerare il solo liceo linguistico (art. 6) in quanto la proposta di applicazione didattica in coda a questo saggio vede come target proprio le studentesse e gli studenti di una classe di liceo linguistico. L'articolo 6 stabilisce che il



percorso del liceo linguistico è indirizzato allo studio di “più sistemi linguistici e culturali” e il comma 1 di questo articolo descrive come il liceo linguistico guidi nell'acquisizione della padronanza comunicativa di tre lingue – in aggiunta all'italiano – e nel comprendere “criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse”. Nell'Allegato A di questo DPR, il profilo culturale educativo e professionale di tutti i licei rinforza il legame del corso di studi con la realtà in termini di situazioni, fenomeni e problemi oggetto di studio in una “prospettiva sistematica, storica e critica”. Viene altresì ribadita la libertà dell'insegnante e la sua capacità di “adottare metodologie adeguate alla classe e ai singoli studenti”, due abilità decisive ai fini del successo formativo per quanto riguarda l'area storico-umanistica comune a tutti i licei. I risultati di apprendimento descritti in questo articolato prevedono la conoscenza degli “aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio di opere degli autori e delle correnti di pensiero più significative [...] (e degli) elementi essenziali distintivi della cultura e della civiltà dei paesi di cui si studiano le lingue.” Tornando al liceo linguistico, i risultati attesi specifici prevedono la conoscenza delle principali caratteristiche culturali dei paesi di cui si studia la lingua attraverso “lo studio e l'analisi di opere letterarie, estetiche, visive, musicali, cinematografiche, delle fondamentali della loro storia e della loro tradizione” con il fine di “sapersi confrontare con la cultura degli altri popoli”.

Nella realtà scolastica italiana, dunque, sono oggi presenti strumenti normativi che prevedono e permettono l'introduzione delle prospettive critiche culturaliste da parte del corpo docente, a cui rimane il compito di riflettere su come tali strumenti possano essere effettivamente tradotti in pratiche didattiche efficaci e consapevoli, capaci di rispondere alle esigenze del mondo e “to the needs of a student body that is becoming more racially, ethnically, nationally, and linguistically diverse and that is frequently attuned primarily to visual and computerised forms of contemporary culture.” (Kuhnheim e Anderson 10)

Nell'insegnamento della lingua e cultura inglese al liceo, la/il docente ha, inoltre, il compito –e il dovere– di selezionare “testi emblematici” (Pagetti 15) della contemporaneità da giustapporre ai grandi capolavori ‘anche’ letterari del passato che offrono “the best that has been known and thought” (Arnold 15) favorendo una plurivocità nella costruzione della conoscenza (McCarthy 110) durante il lavoro di aula. Ponendo l'accento sull'integrazione delle opere letterarie, anche delle più canoniche, con lo spettro delle espressioni culturali menzionato nella normativa scolastica italiana, gli Studi culturali promuovono in ambito didattico programmi tanto sincronici quanto diacronici nei quali cultura, strutture sociali e circostanze storiche vengono analizzate congiuntamente, con particolare attenzione a come tali questioni incidano concretamente sulla vita delle persone. A partire dalle aule scolastiche, gli Studi culturali contribuiscono a una migliore comprensione del mondo e delle visioni dominanti che lo attraversano grazie allo sviluppo del pensiero critico.

La selezione testuale operata dal corpo docente, “more than just a resented interruption from what is otherwise taught” (Williams, *Future* 161), sarà da affrontare con una “profondità di sguardo capace di volgersi al passato, di cogliere relazioni e differenze ed interpretare un percorso testuale denso di accadimenti, di svolte e anche



di fallimenti" (Pagetti 12) utilizzando una metodologia eclettica che si basa su una "grammatica condivisa" (Vallorani, *Introduzione* XI), la narratologia, che non può essere che uno dei momenti dell'analisi culturale nelle aule scolastiche. Il testo letterario diventa "pietra di inciampo e un punto di snodo" in un determinato tempo e spazio che diventa "modalità rappresentativa", "specchio e arena", all'interno di una fluidità culturale (Vallorani, *Introduzione* IX-X) tipica del tempo presente e dello studio del canone nella contemporaneità. Affiancato a percorsi di analisi più marcatamente culturalisti, lo studio della rappresentazione letteraria è dunque da considerarsi come un evento principe, sì, e "dialogico" che mostra la "capacità della letteratura di rispondere comunque ai tempi" (Vallorani, *Introduzione* X). Gli Studi culturali "costruiscono un dialogo tra l'oggetto studiato e l'osservatore, alla fine del quale entrambi gli interlocutori subiscono delle modificazioni" (Cometa 65) e diventano parte attiva del processo di apprendimento. Fare Studi culturali in classe non riguarda solo la modifica dell'oggetto di studio e del focus di analisi ma necessita "di lavorare cambiando i propri codici culturali, e i modi del discorso, non svendendo nulla, non inclinando a semplificazioni postmodern" (Benvenuti e Iacoli 479). In questo senso, si tratta di entrare in classe non tanto proponendo il "Bello", il canone estetico storicizzato diacronicamente, ma piuttosto il "bello degli Studi culturali" (con la lettera b minuscola) (Pajalich 7-8). Inoltre, fare Studi culturali tra i banchi liceali, non implica "abandoning high culture or simply substituting popular culture for it. It is rather an attempt to refigure boundaries of what constitutes culture and really useful knowledge in order to study it in a new and critical way." (Giroux, *Place* 136) Studiare cultura e letteratura, inglese – in questo caso –, necessiterà di una lettura orizzontale e di una lettura verticale di un testo in dialogo con il "network of shared meanings" in cui il testo è inserito alla luce del modello *encoding/decoding* di S. Hall (*Encoding*, 90-103).

THE TEMPEST DI W. SHAKESPEARE

Si illustra di seguito una esperienza di lavoro didattico di ampio respiro sulla *Tempesta* shakespeariana con lo scopo di rendere visibile nella pratica didattica come un testo del canone letterario britannico possa essere proposto alle studentesse e agli studenti di una quarta liceo linguistico attraverso la lente di ingrandimento degli Studi culturali e in relazione con un testo poetico della contemporaneità che raccoglie l'eredità shakespeariana trasformando le dinamiche di potere del testo teatrale in un campo da cricket.

Obiettivi didattici a breve termine del ciclo di lezioni su Caliban (Lesson #7, #8 e #9) sono l'acquisizione di strategie per la lettura consapevole di testi filmici, visivi e letterari che ruotano intorno al personaggio di Caliban attraverso un'ottica culturalista e postcoloniale, l'acquisizione degli strumenti critici e linguistici utili alla comparazione di queste diverse rappresentazioni di Caliban nell'ambito del *play* shakespeariano e delle sue riscritture, nonché l'utilizzo di alcuni concetti culturalisti – come *power* e *naming* – già in possesso delle studentesse/degli studenti a seguito di un lavoro di aula



improntato all'*angle* culturalista già a partire dall'inizio dello studio della letteratura inglese che coincide con i mesi iniziali di scuola del terzo anno liceale.

Gli obiettivi a lungo termine riguardano l'acquisizione di conoscenze circa l'opera *The Tempest* tra cui il suo contesto di creazione e prima performance, come di seguito specificato, nonché l'applicazione della prospettiva culturalista al testo letterario nell'ambito della comparazione, per divergenza e convergenza, sia tra testi contemporanei che tra testi classici. Infine, il principale obiettivo crosscurriculare riguarda la trasposizione efficace del lessico specialistico di alcune discipline (come ad esempio storia dell'arte) in ambiti tematici contigui tra loro, nell'ottica di un approccio interdisciplinare tipico dei Cultural Studies.

I prerequisiti necessari sono, tuttavia, anche di tipo linguistico. Questa progettazione è pensata per una IV liceo linguistico composta da 24 studentesse e studenti (non necessariamente di madrelingua italiana, ma con inglese come L2: 2 di livello B1, 18 di livello B2, 4 di livello C1 CEFR con un background socio-culturale disomogeneo, per lo più di cittadinanza extraeuropea pur avendo frequentato il loro percorso scolastico per intero in Italia, e con uno studio alle spalle di Cultural Studies applicati alla letteratura e cultura inglese di circa un anno. Per quanto riguarda la cultura e letteratura inglese, le/i discenti di questo gruppo classe svolgono un percorso diacronico a partire dalle origini della civiltà inglese ai giorni nostri con un approccio culturalista per un totale di 2 ore di lezione settimanali, per un monte annuo di 66 ore. In particolare, questa serie di lezioni è preceduta da un lavoro che inizia nel secondo quadrimestre della classe terza sulla cultura e il contesto storico-sociale elisabettiano riferito alla figura di Elisabetta I e di W. Shakespeare, un approfondimento sulla struttura del teatro elisabettiano in collaborazione con la docente di storia dell'arte, la lettura integrale e *close reading* di *The Merchant of Venice* e di *Romeo and Juliet* con testo a fronte, lo studio di un ventaglio di brani antologici proposti dal libro di testo in adozione, l'analisi della trasposizione cinematografica di alcune opere del Bardo e la visione di almeno uno spettacolo teatrale shakespeariano in lingua italiana in uscita didattica. Ulteriori prerequisiti richiesti sono legati a doppio filo alle competenze acquisite durante l'intero corso di studi in termini di analisi contrastiva, linguistica e contenutistica, strumenti critici culturalisti da applicare a testi di varia natura, utilizzo di *keywords*, mappe concettuali e altre tecniche per l'analisi testuale, come la *visual analysis*. Questi prerequisiti diventano fondamentali per gli studenti con BES (D.M. 27/12/2012) che traggono giovamento dall'utilizzo diversificato, tanto quanto reiterato, delle tecnologie per la didattica finalizzate all'analisi culturalista, così come dall'approccio multidimodale al testo che fa dialogare tra loro, ad esempio, testi visivi, testi letterari, *performance* teatrali e riscritture filmiche. La consapevolezza della/del docente e delle/dei discenti che "there is no 'outside' of a text" (Barker 199) sarà, dunque, una bussola durante lo svolgimento di questa proposta didattica che, in parte, verte sull'analisi di quel poliedro di conoscenza che si sviluppa intorno all'opera del Bardo e che deve essere considerato come 'non-finito' (Mirzoeff 18) alla luce del sistema di *encoding* e *decoding* illustrato da S. Hall (*Encoding* 90-103).

La struttura della *teaching sequence* prevede un'articolazione del *discourse* sulla *Tempesta* in undici lezioni da cinquanta minuti. Nel dettaglio:



Lesson #1: Introduction; the plot; action, time and place in *The Tempest*.
Lesson #2: oral test on Lesson #1; SH and *his* language (revision of the iambic pentameter).
Lesson #3: The Island
Lesson #4, #5: Prospero
Lesson #6: oral test
Lesson #7, #8, #9: Caliban
Lesson #10: recap and Question Time
Lesson #11: oral test

Durante la prima lezione dedicata a *The Tempest*, il *play* è introdotto attraverso la questione della datazione (periodo e data di pubblicazione e di messa in scena), l'identificazione di alcune possibili fonti di ispirazione per l'autore e alcune caratteristiche formali dell'opera. In seguito, le studentesse e gli studenti lavorano sul *plot* del *play* facendo riferimento al testo integrale (lettura integrale obbligatoria – almeno in italiano nella traduzione di Agostino Lombardo – entro la data di inizio del ciclo di lezioni shakespeariane) e alla sintesi proposta dal libro di testo in adozione sottolineando, durante un *pair work*, differenze e punti in comune. Nonostante la sintesi proposta dal libro di testo elimini tutti i *sub-plot* e si concentri solo sulle vicende di Prospero, Caliban e Ariel, è interessante notare come l'utilizzo delle tre unità aristoteliche della sinossi del *plot* non si distacchi dalla scelta rinascimentale.

La seconda lezione, dopo un *oral test* formativo con funzione di *recap* sui contenuti proposti nella prima lezione, richiama all'attenzione alcune caratteristiche linguistiche del testo shakespeariano già affrontate nell'ambito di una unità didattica su W. Shakespeare e il teatro elisabettiano (utilizzo di prosa e lirica, *irregular blank verse* e *iambic pentameter*) utilizzando esempi tratti da *The Tempest*.

La terza lezione si concentra sull'isola shakespeariana a partire da uno spezzone della cerimonia di apertura delle Olimpiadi di Londra 2012 in cui Kenneth Branagh recita alcuni passi della *Tempesta* (3.3.133-141), pur senza mai menzionare il testo fonte. Attraverso alcune domande guida, le/i discenti sono inviate/i a capire le ragioni e le implicazioni culturali della scelta registica di decontestualizzare il testo rinascimentale facendolo recitare a K. Branagh, qui Isambard Kingdom Brunel (ingegnere britannico costruttore della Great Western Railway) e non, ad esempio, a W. Shakespeare o al personaggio di Caliban, che lo pronuncia nel *romance*. Dopo aver commentato il testo shakespeariano in questione attraverso una *close reading* del testo, la lezione termina guardando uno spezzone della cerimonia di chiusura delle Olimpiadi del 2012, in cui lo stesso frammento testuale è declamato da Winston Churchill (qui interpretato dall'attore Timothy Spall). Come compito a casa gli studenti dovranno riflettere sulle motivazioni che hanno spinto l'*art director* delle cerimonie di apertura e chiusura delle Olimpiadi 2012 a utilizzare l'estratto shakespeariano in questione ricontestualizzandolo, prima, durante la rivoluzione industriale e, poi, dopo la seconda guerra mondiale. L'attività di rinforzo domestico, supportato dall'inevitabile utilizzo delle nuove tecnologie, beneficerà della simmetria di analisi applicabile ai due estratti video,



rispettivamente tratti dalla cerimonia di apertura e di chiusura del medesimo evento sportivo.

Le lezioni #4 e #5³ si concentrano sul personaggio di Prospero. Nella prima lezione si imposta un processo a ritroso tra le pagine del testo shakespeariano a partire dalla caratterizzazione di Prospero in chiusura di *play* attraverso la *visual analysis* di 5.1.33-57 per arrivare a tessere, durante la lezione seguente, la trama delle relazioni tra Prospero e Caliban principalmente attraverso la *visual analysis* dell'estratto 1.2.295-343.

La lezione #6 prevede un *oral test* formale a partire da un elemento visuale (ad esempio un frammento video delle cerimonie di apertura delle Olimpiadi 2012 oppure dal testo shakespeariano con l'aggiunta di alcune *enhanced keywords*).

Le lezioni #7, #8 e #9 sono esplicitate nel prossimo paragrafo e utilizzano la proposta di metodo di lavoro *cultural* in maniera più coesa e strutturata di quanto l'approccio culturalista non sia già stato applicato fin qui.

La lezione #10 prevede un semplice, pur necessario, *recap* degli argomenti trattati durante il ciclo di lezioni sulla *Tempesta* in vista dell'*oral test* sommativo previsto per la lezione #11.

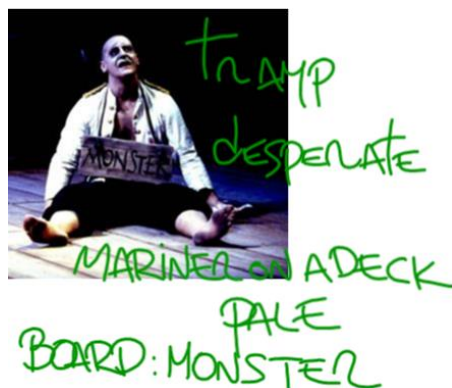
CALIBAN & POWER

Le lezioni dedicate allo studio del personaggio di Caliban si articolano in tre momenti suddivisi in due blocchi da cento e cinquanta minuti. Il primo blocco di lezione, di seguito *Lesson A*, si apre con un lavoro di *brainstorming* utile a caratterizzare il personaggio di Caliban partendo da alcune considerazioni di stampo semiotico e facendo riferimento alla conoscenza diretta del testo shakespeariano letto in integrale. Dopo aver ricevuto due immagini di Caliban, tra quelle contenute nella Fig. 1, le studentesse e gli studenti iniziano l'esercizio di *brainstorming* a coppie. Terminato il tempo a disposizione la/il docente mostra alla classe tutte le immagini di Caliban inserite nella Fig. 1 e procede alla messa in comune del lavoro di *brainstorming* utilizzando la LIM e una app di *note-taking* su tablet. Tutte/tutti le/gli studentesse/studenti, e non solo le singole coppie interessate, partecipano a questa fase del lavoro che servirà a mostrare come il personaggio di Caliban sia stato interpretato in pressoché innumerevoli modi a partire dal testo shakespeariano.

³ Gli estratti utilizzati in queste due lezioni sono quelli proposti dal libro di testo in adozione per la classe di riferimento, accompagnato al testo in integrale con traduzione in italiano a cura di Agostino Lombardo – prerequisito all'intero ciclo di lezioni. Il manuale in adozione presenta un indispensabile supporto allo studente attraverso la proposta di attività di comprensione guidata al testo, *visual analysis* attraverso *keywords* e *mind mapping* utili in particolar modo agli studenti con BES, e riflessione testuale.



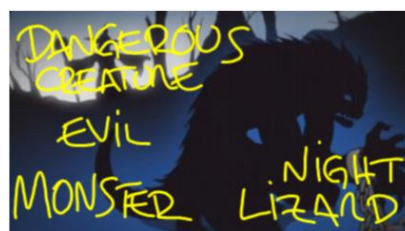
a) Marc Franz, *Caliban The Tempest*, 64.4 x 39.8 cm, 1914. Kunstmuseum Basel, Basel, CH.



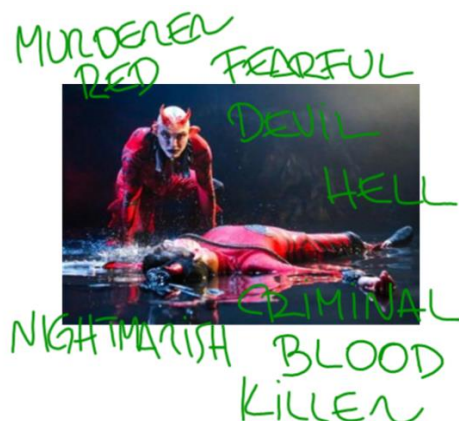
b) <http://bloggingshakespeare.com/whats-in-a-name>. titolo/didascalia?



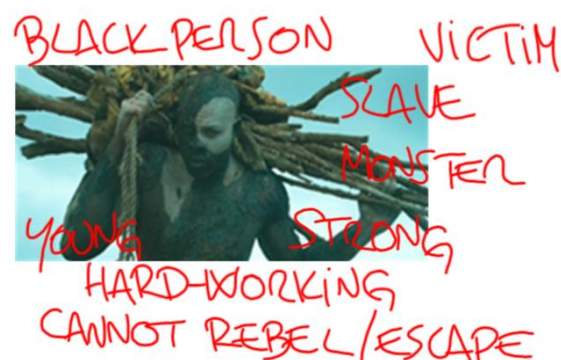
c) Gaiman, N. and C. Vess. *Sandman, the Tempest*. N. 75, March 1995. London: DC Vertigo. 17.



d) Zetsuen no Tempest ~The Civilization Blaster~ - 21. <http://animeaura.com/2013/03/08/zetsuen-no-tempest-21/>.



e) Vato Tsikurishvili as Caliban Photo by Johnny Shryock. <http://www.mdtheatre-guide.com/2013/02/theatre-review-the-tempest-at-synetic-theater/>.

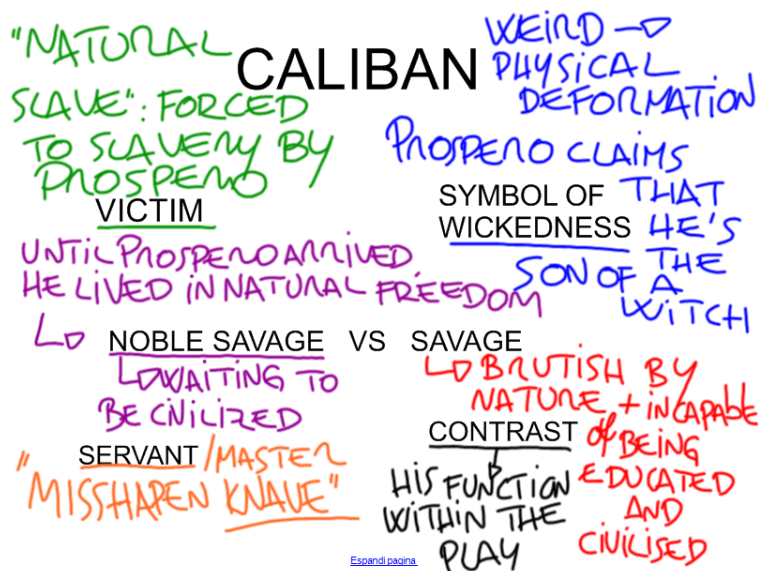


f) Djimon Hounsou as Caliban in *The Tempest* (2010).

Fig. 1. Caliban, immagini consultate il 30 dic. 2025



Dopo questo primo esercizio della durata di venti minuti, la/il docente proietta sulla *smartboard* alcune parole chiave (Fig. 2) riferite ad altrettante interpretazioni critiche associate al personaggio di Caliban, che necessitano tuttavia un approfondimento teorico, pur abbozzato e sotto forma di input della/del docente, alla luce delle considerazioni cui si vorrà giungere a conclusione del lavoro su Caliban.



Attraverso la tecnica dell'*eliciting* la/il docente introduce questi concetti teorici appuntando sulla LIM i risultati della discussione di classe. Queste due attività coprono i primi cinquanta minuti del lavoro su Caliban che prosegue con la proiezione di un filmato della *Tempesta* nella messa in scena di G. Strehler. In particolare, le studentesse e gli studenti dovranno seguire sulla loro edizione del *play*, tradotta da Agostino Lombardo, il testo recitato sullo schermo (1.2.305-366). A coppie, le studentesse e gli studenti sono chiamati a sottolineare con colori diversi 'come' Caliban si rivolge a Prospero e 'come' il mago si rivolge al suo schiavo all'interno dell'estratto testuale in oggetto. La/il docente, durante la fase di messa in comune del lavoro, organizza i risultati ottenuti in un elenco puntato alla LIM affinché si possano comprendere i rapporti di potere (linguistico e simbolico) tra i due personaggi iniziando a percorrere un'interpretazione *cultural* del *play* attraverso la nozione di *naming* e *power*, due concetti dati come prerequisiti all'intero lavoro sul *romance* shakespeariano.



<u>CALIBAN:</u> → SLAVE (POISONOUS/LYING) → VILLAIN → EARTH → TORTOISE → GOT BY THE DEVIL HIMSELF → FILTH → ABHORRED → SAVAGE → THING (MOST BRUTISH) → VILE	<u>PROSPERO:</u> → MASTER → TEACHER → LANGUAGE (POWER of) CURSE! ↙
---	--

Fig. 3. Caliban e Prospero

Terminati i minuti dedicati a questa attività, l'ultima parte della lezione introduce la tematica della colonizzazione e della natura dei rapporti colonizzatore/colonizzato in un'ottica postcoloniale. Dopo aver a lungo lavorato sulla rappresentazione di Caliban e sullo sviluppo del rapporto Caliban/Prospero, le studentesse/gli studenti rileggono a coppie il testo per rintracciare le iniziative del colonizzatore e le risposte del colonizzato organizzando i dati testuali in una tabella. Le informazioni di ogni singola coppia sono esposte alla classe e organizzate alla LIM dalla/dal docente.

INITIATIVES	NATIVE'S RESPONSE
MADE MUCH OF ME	I LOVED THEE
WOULDEST GIVE ME WATER WITH BERRIES	I SHOWED THEE THE QUALITIES OF TH' ISLE
TEACH ME	I AM ALL THE SUBJECTS
I HAVE USED THEE WITH HUMAN CARE	I KNOW HOW TO CURSE
TOOK PAIN TO MAKE THEE SPEAK	I MUST OBEY

Fig. 4. Esempio di tabella per l'analisi testuale guidata

Con l'obiettivo di formalizzare quanto appreso durante la lezione, come compito a casa, le studentesse e gli studenti dovranno rispondere alla seguente domanda in massimo dieci righe, utilizzando solo i concetti appresi durante la lezione.



Consider what you've gathered and try to summarize:

- The colonizer's point of view
- The native's point of view

La terza lezione, Lesson B, inizia con un rapido *recap* dialogato durante il quale il/la docente costruisce alla *smartboard* una mappa concettuale che si focalizza sul concetto di *power* e *ideology* nell'estratto analizzato in precedenza.



Fig. 5. Allegoria coloniale in *The Tempest*

I restanti minuti sono dedicati all'analisi della poesia *Prospero Caliban Cricket* di John Agard (1994), autore precedentemente incontrato dal gruppo classe nel corso di altri moduli present nel syllabus.

Le studentesse e gli studenti, dopo aver ascoltato alcune brevi informazioni circa la pratica della riscrittura in chiave contemporanea del canone letterario inglese e una sommaria definizione di *postcolonial reading of a text* (attraverso una *mini lecture* con un



powerpoint con *input enhancement*), lavorano sul testo poetico concentrandosi solo sull'identificazione di tre campi semantici principali: cricket, power/politics e cultura caraibica.

New & Postcolonial Tempests: general overview

in Africa and **West Indies** new literatures (both creative and critical) → **The Tempest = site of age-old conflicts between colonizer and colonized. BUT ≠ reading "Prospero as wisdom without cruelty and Caliban as monstrosity without humanity"** Cfr Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the Subaltern Speak?" in Ashcroft, Griffiths, Tiffin (ed), *The Post-Colonial Studies Reader*, London/New York, Routledge, 1995, pp. 24-28

In Britain and USA → attempts to problematize the traditionally stereotyped critical estimate of the relationship of Prospero and Caliban

Post-colonial reading

"A way of **reading and rereading texts** of both metropolitan and colonial cultures **to draw** deliberate **attention to the** profound and inescapable **effects of colonization on literary production, anthropological accounts, historical records, administrative and scientific writing**. It is a form of **deconstructive reading** most usually applied to works emanating from the colonizers (but may be applied to works by the colonized) which demonstrates the extent to which the text contradicts its underlying assumptions (civilization, justice, aesthetics, sensibility, race) and reveals its (often unwitting) colonialist ideologies and processes."

ashcroft, B., Griffiths, G. e Tiffin, H. (eds), *Key Concepts in Post-colonial Studies*, London/New York, Routledge, 1998, p. 192

John Agard



- Journalist, **poet**, playwright, performer, anthologist and migrant (in England since 1977)
- **Residency at the BBC** (BBC Education's Windrush season → 50th anniversary of the arrival of the MV Empire Windrush, in May 1948) and **poet-in-residence at the National Maritime Museum in Greenwich**
- "Half-caste" (term still used to describe people of mixed race; rude and insulting) → featured in the **AQA English GCSE anthology** since 2002

Fig. 6. Slides con una definizione di lettura postcoloniale e profilo biografico di John Agard

L'*handout* distribuito agli studenti presenta tutte le espressioni di *Caribbean English* evidenziate nel testo e un ricco apparato di note in L1 che favorisce la comprensione in fase di lettura, anche supportata dalla visione di una lettura pubblica del testo poetico a cura dell'autore. Terminata la prima lettura, la docente/il docente proietta il documento alla LIM con tutti i campi semantici evidenziati e intavola una *class discussion* con lo scopo di completare una *visual sum up* riassuntiva e definire come le dinamiche di potere e *ideology*, attraverso diverse strategie di *naming*, sovvertono i rapporti tra i personaggi rispetto a quanto descritto da W. Shakespeare nel *play* originale.



Prospero Caliban Cricket by J. Agard

1. **Characters** (Prospero – 'master', Caliban – 'mere', 'new', 'knave', 'serf'...) → = The Tempest ('yuh history', 'Shakespeare', 'knave'...)
2. **Language:**
 - a) **Semantic Cluster:**
 - **cricket** (i.e. 'cricket turf', 'batting', 'boundary', 'bat', 'pad'...)
 - **power/politics** ('boundary', 'power', 'master', 'knave', 'serf', 'self-determination', 'fire/diplomacy') → note: 'umpire', 'remembering', 'self-determination'
 - b) **Actions**
 - **Prospero:** 'batting', 'standing', 'thinking', 'invoking', 'remembering', 'wishing'...
 - **Caliban:** 'bowling', 'running up', 'he come', 'invoke', 'relying', 'arcing the ball', 'remebering', 'breathing a nation', 'see'...
 - c) **Caribbean English** (i.e. absence of 3rd ps, 'de' vs 'the', elision of the subject...) → geography ('atlantic', 'boundary', 'new-world archipelago'...)

Fig. 7. "Prospero Caliban Cricket" scaffolding

La lezione si concluderà con un veloce *recap* e l'assegnazione di un *written assignment* dal titolo "Who wins the game?". Agard, infatti, non conclude la sua poesia decretando un vincitore della simbolica partita che fa giocare ai personaggi shakespeariani, ma lascia al lettore il potere – ancora una volta simbolico – di proclamare la vittoria di Caliban su Prospero (Monegato *Subaltern*). Il risultato di questa *writing* sarà lo spunto per la lezione seguente nell'ambito del modulo sulla *Tempesta*.



I processi di decolonizzazione del XX secolo e la "presa di parola" da parte di autrici e autori provenienti dalla ex-colonie hanno determinato una riscrittura del canone letterario inglese, offrendo nuove prospettive sulle storie dei colonizzati. Di seguito, ti sono proposte due descrizioni, che presentano il personaggio letterario di Bertha Mason nel romanzo *Jane Eyre* di Charlotte Brontë (1847) e nel romanzo postcoloniale di Jean Rhys, intitolato *Wide Sargasso Sea* (1966). Leggi i seguenti estratti che si incentrano sulla figura di Bertha e rispondi alle domande finali.

a) Bertha Mason – Brontë, Charlotte. *Jane Eyre*. Collins Classics, 2010.

Nell'opera Jane Eyre, Bertha Mason è la misteriosa moglie di Mr. Rochester, tenuta nascosta nella soffitta della sua grande casa, Thornfield Hall. Appare come una figura inquietante: una donna creola descritta come folle e aggressiva. Di lei si parla solo indirettamente, attraverso il punto di vista degli altri personaggi, soprattutto di Jane e Mr. Rochester:

Bertha Mason is mad; and she came of a mad family; idiots and maniacs through three generations! Her mother, the Creole, was both a madwoman and a drunkard! (295)

In the deep shade, at the farther end of the room, a figure ran backwards and forwards. What it was, whether beast or human being, one could not, at first sight, tell: it grovelled, seemingly, on all fours; it snatched and growled like some strange wild animal. (296)



What creature was it, that, masked in an ordinary woman's face and shape, uttered the voice, now of a mocking demon, and anon of a carrion-seeking bird of prey? (320)

Bertha diventa dunque il simbolo della diversità, della minaccia, dell'irrazionale. Morirà nell'incendio che lei stessa provoca, ponendo fine alla sua reclusione.

b) Antoinette Cosway – Rhys, Jean. *Wide Sargasso Sea*. Norton Critical Editions, 1998.
Nel suo romanzo, Jean Rhys riscrive la storia dalla prospettiva di Bertha – il cui vero nome era Antoinette Cosway, prima che le venisse imposto quello di Bertha Mason:

My name is not Bertha; why do you call me Bertha? – Because it is a name I'm particularly fond of. I think of you as Bertha. (J. Rhys, *Wide Sargasso Sea*, Norton Critical Editions, London, 1998, 81)

Nata in Giamaica da padre europeo e madre martinicana, Antoinette cresce in un contesto coloniale segnato da soprusi razziali e tensioni familiari, che la relegano in un limbo di non accettazione sociale:

They say when trouble comes close ranks, and so the white people did. But we were not in their ranks. (9)

Sposando un uomo inglese (al quale l'autrice significativamente non attribuisce un nome, ma nel quale si può riconoscere il Mr. Rochester di Brontë) si trasferirà in Inghilterra, dove la sua condizione degenererà definitivamente. Finirà per condurre una vita in totale alienazione, a causa delle condizioni di subordinazione nelle quali sarà tenuta dal marito. In quest'opera, Antoinette ha una voce, un'identità e dei ricordi del suo difficile passato, che nel romanzo sono resi tramite flussi di coscienza. Chi legge, diventa partecipe dei ricordi del personaggio. La follia di Antoinette è il risultato dell'esclusione, della violenza psicologica subita e, quindi, della perdita della sua identità brutalmente sostituita con un'altra:

"Bertha is not my name. You are trying to make me into someone else, calling me by another name". Tears streamed from her eyes." (88).

There is no looking-glass here and I don't know what I am like now [...] What am I doing in this place and who am I? (107)

Adesso, rispondi alle domande.

- 1) Chi ha il diritto di raccontare la storia dell'"Altro"?
- 2) Il cambiamento della prospettiva narrativa è rilevante o marginale al fine di cogliere le complessità del personaggio di Antoinette/Bertha?
- 3) Quali realtà 'costruiscono' questi due romanzi?
- 4) In base agli estratti testuali presenti, quale ruolo gioca lo stereotipo della *madwoman* nella costruzione del personaggio di Bertha in *Jane Eyre*?
- 5) In che modo la storia di Antoinette/Bertha può essere letta come una metafora della perdita di appartenenza e del senso di esclusione? Hai mai incontrato altri personaggi letterari (o persone reali), che vivono conflitti simili tra culture diverse?

Nel complesso, le attività didattiche qui proposte mostrano come un approccio ispirato ai Cultural Studies possa tradursi in una pratica d'aula metodologicamente solida e pedagogicamente efficace nella scuola secondaria di secondo grado italiana.



Da un punto di vista metodologico, la sequenza progressiva delle attività sulle immagini, sul testo drammatico e sulle riscritture contemporanee consente alle studentesse e agli studenti di muoversi da un'osservazione guidata su base impressionistica verso una progressiva formalizzazione concettuale, successivamente applicata alle testualità in oggetto di studio, sostenuta da strategie di *scaffolding* visivo, linguistico e cognitivo. In questo senso, dunque, categorie teoriche complesse – e centrali negli Studi Culturali – quali *power*, *ideology* e *naming* vengono rese operative senza perdere spessore critico. Al contempo, l'accenno a una prospettiva postcoloniale, sviluppata attraverso il confronto tra il testo canonico e la poesia di J. Agard, contribuisce a problematizzare il percorso su *The Tempest*, e articolato attorno alla figura di Caliban, che non si limita a proporre una rilettura tematica del testo shakespeariano, ma piuttosto riorienta lo sguardo critico di studentesse e studenti verso voci, testualità e interpretazioni storicamente marginalizzate. Infine, le modalità di verifica e di produzione scritta proposte confermano una concezione della valutazione come momento formativo e riflessivo, orientato allo sviluppo del pensiero critico piuttosto che alla riproduzione di contenuti in L2.

Nel complesso, il percorso descritto dimostra come l'integrazione tra analisi letteraria, teoria culturale e pratica didattica possa favorire una comprensione più profonda dei testi e del mondo che essi rappresentano, restituendo alla didattica delle "lingue e culture" una funzione centrale nella formazione di soggetti critici e consapevoli.

BIBLIOGRAFIA

Agard, John. "Prospero Caliban Cricket." *The Massachusetts Review*, vol. 35, no. 3/4, 1994, pp. 546–548.

Arnold, Matthew. *Collected Prose. Vol. 3*, University of Michigan Press, 1962–1977.

Barker, Chris. *Cultural Studies: Theory and Practice*. Sage, 2003.

Bennett, Tony, et al., a cura di. *New Keywords: A Revised Vocabulary of Culture and Society*. Wiley-Blackwell, 2005.

Benvenuti, Giuliana, e Giulio Iacoli, "Sugli Studi culturali in Italia. In dialogo con Michele Cometa." *Studi culturali*, vol. ix, no. 3, 2012, pp.469-489.

Buckingham, David, e Sefton Green Julian. *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor & Francis, 1994.

Caponi, Paolo. *Swinging London!* Il Libraccio Editore, 2012.

Ceserani, Remo. "La letteratura in classe." *Imparare ad imparare. Imparare a insegnare*, a cura di Flora De Giovanni e Bruna Di Sabato, Edizioni Scientifiche Italiane, 2008, pp.193-202.

Cometa, Michele. *Come si studia la cultura. Pratiche, tattiche e forme di scrittura*. Palermo University Press, 2019.

De Michelis, Lidia. "Fare e insegnare Studi culturali." *Altre Modernità*, settembre, 2017, pp. 69–78. <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/9006>. Consultato il 20 ago. 2025.



Gendusa, Ester. "Culturalist 'Classics' Revisited: Teaching (with) Foundational Texts in Today's English Classroom." *Altre Modernità*, Special Issue 10 e lode!, 2026, pp. 185-210.

Giroux, Henry A. "Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals." *Communication and Critical/Cultural Studies*, vol. 1, no. 1, 2004, pp. 59-79.

---. "Is There a Place for Cultural Studies in Colleges of Education?" *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 17, no. 2, 1995, pp. 127-142.

Grossberg, Lawrence. "Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies." *Between Borders. Pedagogy and Politics of Cultural Studies*, a cura di Henry A. Giroux e P. McLaren, Routledge, 1994, pp.1-25.

Hall, Stuart. "Race, Culture and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies." *Rethinking Marxism*, vol. 5, 1992, pp. 10-18.

---. "Encoding, Decoding." *The Cultural Studies Reader*, a cura di Simon During, Routledge, 1993, pp. 90-103.

Hoggart, Richard. "Schools of English and Contemporary Society." *Speaking to Each Other: Essays by Richard Hoggart*, vol. II, Chatto & Windus, 1970, pp. 237-255.

Kuhnheim, Jill S., e Danny J. Anderson. "Introduction: From Culture into Cultural Studies in Latin America." *Cultural Studies in the Curriculum Teaching Latin America*, a cura di Kuhnheim, Jill S. e Danny J. Anderson, MLA, 2003, pp. 1-18.

McCarthy, Cameron. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. Routledge, 1998.

Miller, Toby. "What It Is and What It Isn't: Introducing... Cultural Studies." *A Companion to Cultural Studies*, a cura di Toby Miller, Blackwell, 2001, pp.1-18.

Mirzoeff, Nicholas. *Watching Babylon: The War in Iraq and Global Visual Culture*. Routledge, 2005.

Monegato, Emanuele. "Can the Subaltern Play? Il gioco dell'identità in 'Prospero Caliban Cricket' di J. Agard." *Publifarum*, vol. 10, 2009, <https://riviste.unige.it/index.php/publifarum/article/view/1605/1813>. Consultato il 12 ago. 2025.

---. "Studi culturali e letterari: (nuove) frontiere ideologiche." *Introduzione ai Cultural Studies. UK, USA e paesi anglofoni*, a cura di Nicoletta Vallorani, Carocci, 2016, pp.67-86.

Pagetti, Carlo. Premessa. *Introduzione ai Cultural Studies. UK, USA e paesi anglofoni*, a cura di Nicoletta Vallorani, Carocci, 2016, pp. 11-21.

Pajalich, Armando. Premessa. *Tessiture. Letterature e culture di lingua inglese nella didattica dei cultural studies*, a cura di Nicoletta Vallorani, Ed.it, 2010, pp. 7-9.

Vallorani Nicoletta, et al, a cura di. *Letterature e culture inglesi. Temi e (con)testi dal XIX secolo a oggi*. Pearson, 2024.

Vallorani, Nicoletta, a cura di. *Introduzione ai Cultural Studies. UK, USA e paesi anglofoni*. Carocci, 2016.

Williams, Raymond. "Culture is Ordinary." *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*, a cura di Raymond Williams, 91-100. Verso, 1989.



---. "The Future of Cultural Studies." *The Politics of Modernism: Against the New Conformists*, Verso, 1989.

---. *Culture and Society*, Chatto & Windus, 1958.

---. *Keywords*. OUP, 1979.

---. *Marxism and Literature*. OUP, 1977.

Zoletto, Davide. *Pedagogia e studi culturali*. Edizioni ets, 2011.

Emanuele Monegato ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Anglistica presso l'Università degli Studi di Milano. Autore di saggi di letteratura dinamitarda e sull'opera di C. Cleave, J. Agard, I. McEwan e J. Conrad, ha pubblicato la monografia di Studi culturali e letterari *Anarchici (su carta)* (Libraccio, 2014), ha co-curato il numero "Gli Studi culturali e l'università italiana" di *Altre Modernità* insieme a S. Guarracino e L. Scarabelli e si è occupato di didattica della cultura e della letteratura inglese in *Tessiture* (editpress, 2010), *Introduzione agli Studi culturali* a cura di N. Vallorani (Carocci, 2016) e insieme a N. Vallorani e P. Caponi ha curato il manuale *Letterature e culture inglesi. Temi e (con)testi dal XIX secolo a oggi* (Pearson, 2024). Lavora come insegnante in un liceo milanese, formatore per docenti di lingua e cultura inglese della scuola secondaria di II grado e come caporedattore della rivista di Studi letterari e culturali "Altre Modernità" di UNIMI.

<https://orcid.org/0000-0001-5353-7651>

emanuele.monegato@unimi.it



Attività didattiche a cura di Giuseppe Gaglio, docente di lingua e cultura inglese presso l'istituto della formazione professionale Euroform (PA) e specializzato presso Centro Formazione Insegnanti dell'Università degli studi di Palermo (ciclo 2023-2024).

giusepppegaglio931@gmail.com



TITLE IN ENGLISH: *Cultural Studies in Italian Upper Secondary Education: A (Genuine) Tempest?*

ABSTRACT: This paper seeks to explore the potential of applying the British tradition of Cultural Studies to the teaching of English language and culture in Italian upper secondary schools. Drawing on the theoretical and pedagogical legacy of the Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham, this study highlights how the culturalist approach—historically committed to overcoming the hierarchies between “high” and “low” culture, and thus to valuing the intersections between canonical texts and popular cultural productions—can be translated into teaching and training practices within current Italian educational state regulations. Furthermore, the article also intends to demonstrate how the literary text—even that of the most canonical author, such as William Shakespeare—can become the starting point for an interdisciplinary critical reading that interrogates power relations, processes of identity construction, and forms of cultural representation, thereby fostering the development of complex interpretative competences and critical thinking among students.

KEY WORDS: teaching of English literature and culture; Cultural Studies; Italian educational policy; power; William Shakespeare; *The Tempest*
