SALVATORE LANERI

Sulle tracce di Fenoglio: due letture basate sul luogo in Alta Langa

In

Rotte mediterranee. Migrazioni e ibridazioni nella Letteratura italiana, Atti del XXVII Congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Palermo, 12-14 settembre 2024),
a cura di A. Carta, M. Di Gesù, C. Natoli, A. Negri, G.M. Romano, L. Spalanca,
Roma, Adi editore, 2026

Panel «Rotte critiche nella letteratura italiana»
a cura di A. Carta, S. Giusti, T. Piras, L. Rodler
Gruppo di Ricerca AdI "La comunicazione letteraria"

Come citare:
https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/rotte-mediterranee
[data consultazione: gg/mm/aaaa]



Isbn: 9788894743449
Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

 © Adi editore 2026

SALVATORE LANERI

Sulle tracce di Fenoglio: due letture basate sul luogo in Alta Langa

Questo contributo intende esporre i primi risultati di un caso di studio collettivo a proposito dell'educazione letteraria basata sul luogo, fornendo l'analisi di due esperienze educative così come vissute e riportate dagli studenti coinvolti. A partire da un quadro teorico comprendente le riflessioni e gli studi empirici in merito alle pratiche di lettura all'aperto e alla place-based reading *(Lundahl, 2011; Novack, 2014; Pjedsted, 2020; Eggersen, 2023), in questa sede si presentano i risultati di due attività progettate su un modello inedito di lettura e scrittura basate sul luogo. Realizzate presso i piccoli borghi di Murazzano e San Benedetto Belbo (CN), queste attività hanno rispettivamente coinvolto una classe prima e una classe seconda di scuola secondaria di primo grado nella lettura di due racconti di Beppe Fenoglio. Attraverso l'osservazione sul campo e la conduzione di interviste semistrutturate agli studenti, sono stati raccolti e analizzati i dati utili ai fini di questo contributo, da integrare successivamente a quelli relativi agli altri casi di studio.*

Introduzione

Il quadro teorico a sostegno di questo intervento comprende le riflessioni e le esperienze educative afferenti all'incontro tra le pratiche di educazione letteraria e la *place-based education*. A tal proposito, si reputa opportuno citare le *place-based language arts*, che includono «the literature of a place or region as well as writing and other literacy tasks that serve to connect students to place»,[1] l'*outdoor pedagogy for reading literature*, per cui «reading in nature offers unique affordances, while reading through nature can deepen students' close reading practices»,[2] la *place-oriented approach to literature*, «the distinct characteristic of which constitutes students' exposure to such locations as are of importance to the content of the texts they are reading»,[3] e infine il modello didattico della *place-based reading*, intesa «as an exploratory, corporeal, and sense-based teaching method».[4]

Sulla scorta di quanto appena citato, questo contributo intende esporre i primi risultati di un caso di studio collettivo, tutt'ora in corso, che esplora l'esperienza vissuta durante un'attività di educazione letteraria basata sul luogo, così come riportata dagli studenti coinvolti. Pertanto, la domanda cui questo specifico intervento aspira a rispondere è la seguente: *in che modo le studentesse e gli studenti di una scuola secondaria di primo grado hanno esperito e riportato la loro partecipazione a un'attività di educazione letteraria basata sul luogo?*

I metodi e le tecniche ritenuti idonei al processo di raccolta e analisi dei dati utili all'elaborazione di questo intervento sono stati i seguenti: la progettazione e realizzazione di due attività di educazione letteraria basata sul luogo, in collaborazione con la docente d'Italiano delle classi coinvolte; l'osservazione partecipata delle attività e la successiva conduzione di interviste individuali e semistrutturate agli studenti; l'analisi tematica dei protocolli d'intervista raccolti.

I due casi di studio di cui si tratta in questa sede sono stati realizzati in collaborazione con l'IC Bossolasco-Murazzano/Alta Langa (Cuneo) e hanno visto la partecipazione di due classi del plesso di Lequio Berria, accompagnate dalla professoressa Marina Sacchetto. Ciascuna classe è stata coinvolta in un'attività di lettura e scrittura basata sul luogo, cui nei giorni successivi è seguita la conduzione delle interviste individuali agli studenti. I luoghi da attraversare e i testi da leggere sono

[1] M. LUNDAHL, *Teaching Where We Are: Place-Based Language Arts*, «The English Journal», C (2011), 3, 44-48: 45.
[2] R. NOVACK, *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature*, «Language Arts Journal of Michigan», XXIX (2014), 2, 11, 62-69: 62.
[3] P.D.M. PJEDSTED, *Det er, som om man er med i bogen: – Når elever sanser litterære steder*, Tesi di dottorato, Danish School of Education (DPU), Aarhus University, 2020, 9 (traduzione a cura del redattore).
[4] D. EGGERSEN, *Place-based reading. Literature didactics outside the classroom*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», XXIV (2023), 1, 1-19: 5.

stati individuati in modo da far convergere gli uni e gli altri nei termini di due attività di apprendimento letterario «place essential»,[5] laddove le letture dei due racconti di Beppe Fenoglio sono state effettuate esattamente negli stessi luoghi in cui sono ambientate le vicende narrate. La progettazione delle attività è stata effettuata sulla scorta di un modello didattico appositamente elaborato ai fini della ricerca e composto dalle seguenti tre fasi:

- verso la comprensione, attraverso l'osservazione del luogo e la lettura del testo;
- verso l'interpretazione, attraverso l'analisi comparata fra testo e luogo;
- verso l'azione, attraverso la scrittura basata sul luogo.

La prima attività (A1) è stata svolta il 21 maggio 2024 nel centro storico di Murazzano e ha coinvolto una classe prima di quattordici studenti nella lettura del racconto breve *La sposa bambina* e in una successiva consegna di scrittura descrittiva; la seconda attività (A2) ha avuto luogo due giorni dopo, il 23 maggio 2024, lungo la strada che da San Benedetto Belbo giunge alla frazione di Cadilù e ha coinvolto una classe seconda di quattordici studenti nella lettura del racconto breve *Pioggia e la sposa*, seguita da una consegna di scrittura narrativa.

Le interviste agli studenti sono state effettuate nei giorni immediatamente successivi alle due attività didattiche, presso i locali dell'istituto. Il ricorso alla tecnica dell'intervista individuale è stato legittimato dalla dimensione intima cui si è voluto attingere per la raccolta e l'analisi dei dati necessari: questa tecnica, infatti, concede a ciascuno studente la possibilità di esporre il proprio personale punto di vista sull'esperienza educativa vissuta, eventualmente stimolato dai richiami suggeriti dalle osservazioni del ricercatore. Per gestire la raccolta dei dati ed esplorare gradualmente l'esperienza letteraria basata sul luogo così come riportata dagli studenti, si è reputato opportuno procedere con un'intervista di tipo semistrutturato, ovvero dotata di un repertorio di domande obbligatorie che «devono essere rivolte a tutti gli intervistati, anche se il momento in cui vengono poste può essere diverso da soggetto a soggetto e spesso anche la stessa domanda può essere formulata adattandola all'intervistato».[6] Prima del suo utilizzo, il repertorio di domande è stato sottoposto a una validazione *a priori* (a cura del ricercatore) e di contenuto (a cura dell'insegnante di riferimento). Le interviste, opportunamente audioregistrate e successivamente trascritte con l'ausilio di un *software* di trascrizione automatica, sono state condotte dal ricercatore e ogni protocollo finale è stato nominato con un codice composto da una lettera maiuscola per ogni istituto comprensivo ("A" per l'IC Bossolasco-Murazzano/Alta Langa), un numero progressivo per ogni caso di studio, seguito da un punto ("A1." per Murazzano, "A2." per San Benedetto Belbo) e infine un secondo numero progressivo per ogni studente intervistato ("A1.1", "A1.2", "A1.3", ecc.).

Poiché il risultato delle interviste non costituisce «un insieme di dati facilmente uniformabili e omogenei, ma un prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici»,[7] i dati raccolti sono stati sottoposti a un'analisi tematica, ovvero «a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail».[8] Questa analisi tematica è stata compiuta attraverso tre principali operazioni:

---

[5] S. BEAMES, *Place-based Education: A Reconnaissance of the Litterature*, «Pathways», XXVIII (2015), 1, 27-30: 28.
[6] S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, 54.
[7] P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci, 2011, 107.
[8] V. BRAUN, V. CLARKE, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III (2006), 2, 77-101: 79.

- la codifica iniziale è consistita nell'attribuzione di codici tematici agli estratti ritenuti significativi dei protocolli d'intervista, tale da identificare diciannove categorie di analisi;
- la successiva aggregazione dei codici identificati, attraverso la loro associazione, inclusione o rimozione, ha ridotto il numero delle categorie tematiche a quattro unità;
- l'interpretazione ha infine comportato «l'integrazione tra gli aspetti più astratti riconosciuti dalle interviste e gli obiettivi e gli aspetti teorici» della ricerca,[9] adeguatamente compendiata nel report qui presentato, dove gli estratti d'intervista sono stati inseriti tra virgolette alte doppie ("…") e in tal modo distinti dalle citazioni di carattere scientifico, poste tra virgolette basse doppie («…»).

Quattro temi per comprendere l'educazione letteraria basata sul luogo

Conoscenza del luogo e comprensione del testo

L'attività di lettura all'aperto promuove la conoscenza del luogo innanzitutto nelle modalità dell'esplorazione, poiché "si possono vedere luoghi nuovi e imparare nuove strade" (A1.3), nonché dell'orientamento, laddove "abbiamo guardato i punti cardinali quindi ci hanno fatto vedere per orientarci" (A1.7), e della focalizzazione, poiché la narrazione ambientata nei luoghi in cui avviene l'atto di lettura suggerisce agli studenti uno sguardo più attento su aspetti altrimenti trascurati. In questo senso, la lettura guida l'osservazione del luogo, focalizzando l'attenzione del lettore sui dettagli impressi nel racconto stesso e tracciando piste esplorative che approfondiscono la conoscenza dell'ambiente, attribuendogli un senso. Infatti "se tu non avessi avuto il testo magari sì, avresti dato uno sguardo, però non è che ti saresti soffermato così tanto a parlarne, a guardare, a fare attenzione ai dettagli, per esempio dove c'erano segni di incendio. Non avresti fatto attenzione a quei dettagli. Invece, col testo hai proprio cercato, nella casa, segni di incendio" (A2.4), così "quando leggi un racconto e poi vai in quel luogo, guardi più i luoghi descritti nel racconto, mentre se fai una passeggiata normale magari non li noti" (A2.9).

Il testo si configura insomma come una cartografia letteraria che aiuta ad orientarsi nell'ambiente, favorendone l'esplorazione guidata attraverso l'individuazione di dettagli altrimenti invisibili e raggiungendo una conoscenza più intima e significativa del luogo stesso. In questo modo, la lettura fa sì che una "passeggiata normale" diventi "una passeggiata interattiva" (A2.4) e che l'attraversamento di un luogo si trasformi in osservazione attiva, esplorazione, ricerca, dato che "visto che l'avevamo già letta, cercavamo un po' i luoghi che c'erano nel racconto" (A2.9) e "sapendo cosa cercare, riesci a trovare meglio i particolari" (A2.10).

Secondo quanto riportato dagli studenti intervistati, la comprensione del testo è agevolata dall'esperienza del luogo in cui è ambientata la vicenda narrata, ovvero dall'insieme delle percezioni sensoriali, corporee ed emotive vissute dagli studenti in un dato ambiente, intese nella loro potenzialità mimetica nei confronti della narrazione stessa: ed è in tal senso, infatti, che "vivendo proprio quello che hanno fatto i personaggi della storia, sono riuscito a comprendere meglio il testo" (A2.2), valorizzando quella che Eggersen chiama «bidirectional text–place awareness».[10] Le dichiarazioni degli studenti sembrano rivelare come la comprensione del testo sia favorita dall'incontro tra l'immaginazione dei fatti narrati e la percezione reale dei luoghi in cui essi sono

[9] SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione*…, 115.
[10] D. EGGERSEN, *Place-based reading*…, 7.

ambientati. Tale incontro, irrealizzabile nel corso di una lettura in aula, non pone la capacità immaginativa e la percezione della realtà in contrapposizione fra loro, ma piuttosto in un *continuum* cognitivo che sostiene la lettura del testo fino favorirne una più profonda comprensione, poiché "se non fossimo stati in classe avrei potuto immaginare come sarebbe stato però non sarei riuscito a capire, dato che "lì pensavi solo come poteva essere, invece sul vivo proprio hai visto com'era" (A1.7).

La possibilità di esperire i luoghi della narrazione permette di integrare la lettura stessa con alcune informazioni assenti nel testo e quindi disponibili esclusivamente ai lettori già dotati di tali informazioni nella propria memoria individuale, prime fra tutte quelle attinenti alle descrizioni dei luoghi. La lettura basata sul luogo rivela in questo senso la possibilità di una maggiore comprensione della vicenda letteraria, poiché le informazioni del testo esplicito e quelle della memoria individuale pregressa sono integrate da quelle reperibili nel corso dell'esperienza stessa del luogo, facendo scaturire un senso di completezza e integralità della comprensione, dato che fuori "ti dà l'idea di una cosa più completa del racconto. […] completa perché magari facendo quell'attività aiuta anche più a capire il testo" (A2.4).

Trascendenza testo/luogo

Nella sua tesi di dottorato a proposito dell'approccio letterario orientato al luogo, Pjedsted sostiene che il riconoscimento reciproco tra testo e luogo della lettura si realizza attraverso «una trascendenza [*overskridelse*] in cui sia il testo che i corpi percettivi degli studenti, che sono un'estensione del luogo fisico, si influenzano a vicenda e si modificano».[11] Attraverso l'analisi tematica degli effetti riportati dagli studenti nel corso delle interviste, la transazione fra testo e luogo si rivela, oltre che nel condizionamento operato dalla lettura nella capacità di osservazione del luogo, anche nella sensazione che la vicenda narrata si incarni attraverso la sua interazione col luogo reale in cui essa è ambientata. La possibilità di collocare i fatti narrati in un ambiente realmente esperito dal lettore sollecita la transazione tra testo e luogo e ciò è restituito consapevolmente dagli studenti intervistati, nel senso che "abbiamo percorso un racconto di Fenoglio proprio sui suoi passi, sui passi che spiegava il racconto" (A2.2) e "abbiamo provato a ricostruire la storia facendo la stessa strada che hanno fatto i personaggi del racconto" (A2.7).

Il confine tra la realtà e la letteratura sfuma nella restituzione verbale degli studenti a proposito dell'esperienza vissuta, ispessendosi in maniera tale da coinvolgere in un'unica dimensione trascendentale sia il luogo realmente vissuto che quello ricostruito dalla finzione letteraria, laddove "Catinina era stata lì. […] Lei si era appoggiata al muro e poi il panettiere gli aveva detto 'perché non sei con tuo marito?'" (A1.5) e "lì c'era Catinina che giocava a biglie" (A1.6).

La possibilità di leggere il mondo reale attraverso la filigrana della letteratura e, al contrario, di esperire la realtà tangibile in cui la letteratura ha luogo provoca innanzitutto una maggiore immedesimazione del lettore nelle vicende narrate. Ma la transazione fra testo e luogo si rivela pienamente nella possibilità, da parte del lettore, di prevedere la realtà a partire dagli eventi letterari, laddove le interazioni future fra i lettori e il luogo reale possono essere anticipate dalla lettura delle interazioni fra i personaggi e gli ambienti in cui essi si muovono: in presenza di una progettazione didattica coerente, la lettura ha infatti "aiutato a capire la strada che stavamo facendo e il racconto. Perché tu sapevi già per metà cosa aspettarti" (A2.2) e dunque "noi sapevamo già che avremmo percorso la stessa strada, parlava di una strada anche un po' in salita ed effettivamente abbiamo

[11] PJEDSTED, *Det er, som om man er med i bogen*…, 82.

percorso anche una strada un po' in salita" (A2.2). Questa capacità di previsione si è manifestata apertamente nel momento in cui, terminata la lettura del secondo estratto ai piedi della torre medievale di Murazzano, una studentessa ha esclamato che a quel punto saremmo andati dal panettiere "perché io sono tanto curiosa e quindi ho buttato l'occhio sotto e c'era scritto 'panettiere di Murazzano' e io ho detto 'allora andiamo al panettiere di Murazzano' e quindi ho collegato tutta la storia, l'ho collegata tutta" (A1.8).

Immedesimazione

Come già avanzato da Pjedsted, nel corso di una lettura basata sul luogo «gli studenti sentono di poter entrare più facilmente e meglio in empatia con i testi»,[12] sviluppando un maggior «coinvolgimento empatico del testo [*empatiske tekstinvolvering*]»[13] a partire dalla trascendenza fra testo e luogo. Questa forma di coinvolgimento, che qui si preferisce presentare nei termini di una profonda immedesimazione del lettore nel testo, durante le interviste è stata riportata dagli studenti nella sensazione che "abbiamo vissuto un pezzo di storia" (A2.2) e "di essere come i personaggi del racconto" (A2.7).

Questo processo di immedesimazione muove innanzitutto da aspetti sensoriali e corporei per giungere a un'identificazione di tipo più strettamente emotivo. Consolidata dalla trascendenza consapevole fra testo e paesaggio, il lettore si immedesima nei personaggi del racconto, condividendo con essi la percezione sensoriale nell'ambiente e le sensazioni fisiche da esso provocate, poiché "vedo i posti che vedono i personaggi" (A2.13) e "anche loro sentivano freddo perché pioveva, quindi mi sentivo come loro" (A2.1). A partire dalle stesse percezioni sensoriali, l'immedesimazione è successivamente rinforzata dalla condivisione empatica delle emozioni e sensazioni provate al cospetto dell'ambiente o, al contrario, dalla constatazione delle differenze emotive, pertanto "senti le stesse sensazioni che hanno provato loro" (A2.10) o "pensando a come era lui, con la pioggia, ho pensato che comunque era più impaurito, invece se magari l'avesse percorsa come abbiamo fatto noi sarebbe stato anche più felice" (A2.11).

L'immedesimazione interviene soprattutto a condizione che ci sia una continuità analogica tra l'ambientazione della vicenda e il luogo della lettura, ridimensionandosi nel momento in cui tali analogie vengono smentite dalle trasformazioni occorse nel tempo o dalla rielaborazione narrativa dei luoghi ad opera dello scrittore, come emerge in questo estratto di intervista.

> Ricercatore: Quali sono stati i momenti in cui hai percepito di più questa sensazione?
> A2.7: Quando siamo arrivati nel cortile della casa Cadilù. E mentre eravamo lì che abbiamo attraversato l'uscita a San Benedetto. […] Perché lì [la Porta Sottana] è dove sono passati loro per uscire dal paese di Santo Stefano e andare a Cadilù.
> Ricercatore: Poi lungo il percorso hai perso questa sensazione. Ma l'hai ritrovata?
> A2.7: Quando siamo arrivati alla casa.
> Ricercatore: Come te lo spieghi questo? Qual è la differenza? Che cosa c'era all'inizio e alla fine, che è mancato invece nel resto del percorso?
> A2.7: Che non c'erano secondo me le stesse cose che c'erano una volta. Che lì a Cadilù c'è la stessa casa, proprio le pietre sono comunque le stesse, la struttura della casa. Invece la strada è stata rifatta, anche le case attorno.

[12] Ivi, 10.
[13] Ivi, 249.

Movimento nel tempo

Un fenomeno particolarmente interessante che è emerso dalle interviste riguarda la capacità, da parte dell'attività di lettura basata sul luogo, di integrare la dimensione temporale all'interno del processo di osservazione del luogo stesso. Ne scaturisce un'esperienza di «*transtemporal reading*»[14] che permette dei raffronti tra presente e passato, dando ancora più consistenza all'esplorazione ambientale, fino a "capire un po' come erano le cose una volta in quel paese" (A1.4). È il racconto infatti a rivelare il senso più intimo e, spesso, ormai smarrito dei luoghi, siano essi un parcheggio che fu mercato, un antico forno ancora nascosto tra i vicoli o una strada asfaltata che prima non c'era.

> Ricercatore: Secondo te una persona che non ha letto quel testo sa tanto quanto noi di quel luogo? Per esempio, penso all'ala del mercato.
> A1.9: No, se non l'avesse letto non sapeva che quella lì era l'ala del mercato o che l'ultima tappa dove eravamo noi era il vecchio panettiere.
> Ricercatore: Questo chi ce l'ha insegnato?
> A1.9: Il racconto e camminando, facendo le varie tappe.

Le informazioni dedotte dalla narrazione letteraria contribuiscono alla comprensione dei luoghi nel tempo, laddove la contemplazione della distanza diacronica intervenuta sull'ambiente permette di comprendere meglio i luoghi stessi, proponendo una valutazione ambientale che faccia luce sulle continuità e le discontinuità verificatesi nel corso del tempo. L'esperienza personale dell'ambiente di lettura, messa a confronto con le informazioni fornite dal testo che vi è ambientato, svela un'immagine passata del luogo stesso, ampliandone di fatto la conoscenza in termini diacronici e partecipando a un movimento nel tempo che permette di "vedere anche come era prima" e di "capire il fatto che stavano ancora usando quel forno adesso dopo cento anni" (A1.10). In questo senso, mentre le continuità riscontrate sembrano favorire l'immedesimazione nei confronti dei personaggi letterari, "tipo all'uscita del paesino c'era l'uscita che secondo me era la stessa del racconto, che non è cambiata" (A2.7), le discontinuità rivelatesi nel tempo promuovono invece una maggiore comprensione del luogo nelle sue trasformazioni, per esempio riconoscendo che "non capivamo lì sotto che era sotto l'ala del mercato […] perché adesso c'è un parcheggio. Invece prima era un mercato e con questo tipo di storia abbiamo capito che era un mercato prima" (A1.11).

La percezione di questa dimensione temporale avviene attraverso un processo che coinvolge tanto la lettura del testo quanto l'esperienza multisensoriale del luogo e che nei casi in questione ha dato esiti diversi: la vista ha agito nella percezione della discontinuità dell'ex mercato coperto (dalle colonne di pietra a quelle in mattoni), delle strade percorse (dalla ghiaia o lo sterrato all'asfalto) e delle case di Cadilù; l'olfatto è intervenuto nella discontinuità che separa le strade di polvere e ghiaia ai fumi di asfalto dei lavori in corso, così come nella continuità di un antico forno ancora attivo; l'udito ha rivelato lo spessore temporale del luogo distinguendo il trotto dei cavalli che trainavano i carri dal rombo delle automobili, la calca della gente che animava il mercato coperto e dei bambini che vi giocavano dal silenzio di un posteggio desolato.

Infine, dall'incontro fra la dimensione tangibile – e perciò presente – e quella letteraria – considerata passata – scaturiscono anche immagini complesse in grado di promuovere riflessioni significative sulle trasformazioni intervenute non soltanto sui luoghi ma anche sulle comunità che li abitano, come la nuclearizzazione sociale che dai giochi di strada porta alla solitudine degli

[14] D. EGGERSEN, *Place-based reading*…, 16.

smartphone, laddove un tempo "c'era gente che parlava assieme, giocava, anche i bambini che giocavano lì in piazza, Catinina che giocava con i suoi amici a tocco spanna. Invece che essere sempre adesso attaccati alla tecnologia, una volta i ragazzi giocavano sempre insieme e uscivano sempre fuori casa" (A1.3).

Conclusione

I quattro temi elaborati in questa sede – "Conoscenza del luogo e comprensione del testo", "Trascendenza testo/luogo", "Immedesimazione" e "Movimento nel tempo" – riflettono un'interpretazione di quanto emerso nel corso delle interviste semistrutturate agli studenti precedentemente coinvolti nella lettura basata sul luogo di due racconti di Beppe Fenoglio. La conoscenza del luogo si esprime in un'esplorazione orientata e focalizzata dalla lettura, durante la quale il testo si configura come una sorta di cartografia letteraria, mentre la comprensione delle vicende letterarie appare ottimizzata da un *continuum* cognitivo tra i fatti narrati e i luoghi concretamente attraversati dagli studenti, tale da attribuire un senso di completezza e integralità all'esperienza letteraria. La trascendenza tra il testo e il luogo si manifesta nella capacità di leggere e prevedere spontaneamente la realtà, alla luce delle circostanze e delle anticipazioni suggerite dagli eventi fittizi. La profonda immedesimazione degli studenti nei confronti delle vicende e dei personaggi letterari è sostenuta dalla percezione sensoriale e corporea della realtà ambientale, stimolando una maggiore empatia in presenza di evidenti continuità analogiche tra testo e luogo. La percezione di un movimento nel tempo approfondisce e valorizza ulteriormente l'esplorazione dell'ambiente e la comprensione del testo attraverso la pratica letteraria, laddove le continuità diacroniche accordano una maggiore immedesimazione nei confronti della vicenda mentre le discontinuità sostengono un più lucido sguardo sullo stato attuale del luogo e sulla sua storia.