

## SCUOLA E LETTERATURA

*Sintesi delle conferenze di giovedì 7 dicembre  
e di giovedì 14 dicembre 2006*

Relatori:

**PAOLA MASTROCOLA**, docente di Lettere – Scuola Media Superiore – scrittrice, saggista.

**MASSIMO CELLERINO, DARIO SIESS, GIUSEPPE RINALDI, MICHELE MARANZANA**, docenti di Storia e Filosofia, Scuola Media Superiore.

Il primo incontro si è svolto giovedì 7 dicembre con ospite **PAOLA MASTROCOLA**. Di seguito riportiamo la sintesi della conferenza redatta da Michele Maranzana.

La relatrice dichiara di aver scelto l'insegnamento per la letteratura, ma afferma anche che **la letteratura è sparita dalla scuola**. Questa è la tesi che cercherà di argomentare nel corso dell'incontro. Attualmente Paola Mastrocola insegna Lettere nel biennio di un Liceo scientifico torinese: ebbene, ciò che caratterizza a suo giudizio i libri di testo di letteratura italiana del biennio è proprio il fatto di non invogliare alla letteratura e di "ammazzarla". Queste opere sono divise per generi, temi e moduli, con brevi brani illustrativi relativi a ciascun tema; ciò rende impossibile all'insegnante presentare l'opera e l'autore da cui tali brani sono stati estratti, tanto più che il tempo a disposizione è davvero scarso, visto che, a chi insegna letteratura italiana, viene richiesto di insegnare anche epica, grammatica, comunicazione con la produzione di diversi tipi di testi d'uso, cui si aggiungono, infine, le diverse "educazioni".

Tornando alle ragioni per cui **l'insegnamento della letteratura italiana è stato così svilito, occorre cercare le cause anche in una determinata temperie culturale**. Una delle radici affonda proprio nel prevalere, a partire dagli anni Settanta, di correnti critiche come **lo strutturalismo, il formalismo e la semiologia**, le quali, in nome della scientificità e dell'anticrocianesimo, hanno reso dominante nella scuola **una lettura "tecnica" delle opere**, che si limita solo a presupporre la conoscenza di testi e autori e la passione per la letteratura. A ciò si aggiunge il fatto che la scuola tende a dare sempre **più spazio alle scelte individuali dei singoli insegnanti piuttosto che a un canone**, e a eliminare il tema come prova che stimola capacità razionale e inventiva.

Se ci si cimenta nell'esaminare più estesamente le cause di tutto ciò, si riscontra che la vita attuale ha degli stili di condotta troppo lontani dalla letteratura e dal suo insegnamento, in primo luogo perché questi immergono in attività che sottraggono il tempo necessario alla lettura approfondita. Inoltre **una mentalità fortemente utilitaristica** ha ridotto drasticamente l'insegnamento linguistico necessario all'accostamento ai testi letterari, mentre si decideva che la letteratura non era più accessibile ai giovani. Del resto la scuola contemporanea richiede agli studenti di oggi virtù opposte a quelle necessarie all'insegnamento della letteratura, come la "socializzazione selvaggia", la "coazione all'intervento", un apprendimento misurato attraverso la capacità di affrontare test ed essere "agili".

Se si guarda al passato è anche possibile individuare un testo emblematico per la tendenza di quella sinistra che "odia l'insegnamento della letteratura" e che nel nostro Paese ha parzialmente improntato a questo la scuola: si tratta della **Lettera ad una professoressa di Don Milani**. In questo

libro “pieno di odio sociale” si possono trovare frasi come quella per cui occorre “scrivere solo se c’è qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti”, oppure per cui “non c’è bisogno di sapere se è stato Giove a partorire Minerva, o viceversa”<sup>\*</sup>.

A questa visione utilitaristica occorre invece - secondo la relatrice - contrapporre un altro pensiero, ovvero che proprio il “figlio dell’operaio” ha bisogno della fantasia, dell’invenzione della lingua, dell’ “inutilità” che caratterizzano la letteratura per superare la propria condizione. **La necessità dell’insegnamento della letteratura sta in questo suo potere emancipatorio, nel fatto che può educare e distogliere da mondi nefasti.** Questo è vero per una letteratura autentica, di grandi autori, capaci di esprimere una alterità, un punto di vista originale sul mondo, una capacità di “mettere in crisi”.

Questa letteratura, però, richiede tempo: come afferma Gianluigi Beccaria, **“per leggere un grande libro bisogna attuare l’indugio”**. Tradotto in attività didattica, ciò richiede all’insegnante di “non capire assieme” ai suoi allievi, di saper “tradurre” e commentare il testo, di “far innamorare delle parole” che devono essere gradualmente “messe in rilievo” nella pagina. Tale sforzo, tuttavia, oggi è possibile a pochi, in quanto nella scuola italiana vi sono condizioni per cui “la letteratura non c’è e per un po’ non ci sarà più”.

Il secondo incontro prevedeva la partecipazione di Marco Lodoli, il quale, tuttavia, non ha potuto essere presente per gravi problemi personali. Si è tuttavia deciso di proporre ugualmente una serata di riflessione su “Scuola e letteratura”, **coinvolgendo quattro insegnanti attivi da alcuni anni presso l’Associazione e promotori di un ciclo di seminari tenutisi primavera scorsa**, dedicati all’apprendimento significativo e alle prospettive didattiche nella scuola italiana di oggi, al pensiero narrativo e al ruolo dell’affettività nella lettura e, infine, al concetto di “canone” letterario. Proprio sulla scia di queste proposte (lettura-letteratura) si è deciso di organizzare, nell’ambito dei Giovedì culturali, gli incontri con Mastrocola e Lodoli. La serata del 7 dicembre si è così articolata attraverso gli interventi di Massimo Cellerino, Dario Siess, Giuseppe Rinaldi e Michele Maranzana.

Il primo a prendere la parola è stato **MASSIMO CELLERINO**, il quale ha svolto alcune considerazioni sul canone letterario in una società multiculturale e globalizzata.

Negli Stati Uniti tremila *college*, a livello *undergraduate*, sono i luoghi della formazione di quella che si chiamava un tempo “cultura generale”, cui i giovani arrivano quasi completamente digiuni di conoscenze storiche, letterarie, artistiche. Qui avviene la formazione culturale vera e propria in attesa di proseguire gli studi verso un diploma specialistico. A questo livello si è scatenato negli anni Ottanta il dibattito prima e la contestazione poi sui programmi dei corsi complementari di cultura generale: la contestazione parte dagli atenei della costa occidentale, dove è maggiore la presenza di studenti di origine e provenienza asiatica e ispanica; quasi immediatamente quella contestazione si fonde con analoghe richieste di “riconoscimento” dell’identità e della “differenza” (etnica, sessuale, di genere...) provenienti da neri (afro-americani), nonché da gruppi femministi e movimenti per la difesa dei diritti degli omosessuali. Comune a tutte queste rivendicazioni è **la contestazione dei programmi di studio offerti dalle università, accusati di essere sbilanciati in favore di quello che viene definito il “canone occidentale”, descritto come un elenco di opere scritte per lo più da maschi bianchi borghesi o comunque opere scritte da privilegiati**, che hanno oscurato (quando non deliberatamente represso) le voci delle minoranze oppresse (schiavi o loro discendenti, donne, immigrati ecc.), precludendo loro il giusto riconoscimento sociale e artistico.

La vicenda americana è utile perché, ancora una volta, mette in scena tensioni e contraddizioni che sono poi arrivate anche qui da noi, o comunque evidenzia un fenomeno con cui, sebbene in forme apparentemente diverse, dobbiamo fare i conti. Si può esprimere così: **una volta**

---

<sup>\*</sup> La critica della relatrice al libro di don Milani ha però incontrato il dissenso di una parte del pubblico, e ha suscitato una vivace discussione in fase di dibattito. È stato infine riconosciuto lo straordinario valore di quel testo, che deve tuttavia essere contestualizzato e che forse non può dare risposte pienamente adeguate ai problemi dei nostri giorni.

**che l'esperienza della società globale** (non solo a causa dell'ampliamento della nostra sfera di esperienza, non solo a causa della pluralità dei "modi di vita" e delle culture, quindi della relatività dei giudizi di valore, ma anche a causa dell'impossibilità della difesa istituzionale di paradigmi consolidati) **ci induce a mettere in discussione l'idea di una gerarchia definitiva e universalmente accettata di valori letterari e artistici, si finisce quasi inevitabilmente per buttare a mare l'idea stessa di valore estetico, letterario e artistico: bello è ciò che piace nelle diverse culture.** Si rischia cioè di concludere che, in fondo, non c'è grande differenza fra Shakespeare e Alice Walker, o tra Poe e Dan Brown, o fra Manzoni e Pietrangelo Buttafuoco, fra Calvino e Alessandro Baricco. Più in generale, e venendo al problema che ci interessa qui, abbiamo ancora validi motivi per impegnare gli studenti nella (alla) lettura dei *Promessi sposi* e della *Divina commedia*, e delle *Affinità elettive* e di *Re Lear*, oppure dobbiamo dar loro ascolto e lasciar perdere i "classici" per concentrarci invece sulla lettura di opere meno impegnative quali quelle di Dan Brown e Stephen King?

Il celebre critico letterario di Yale **Harold Bloom** si è concentrato in particolare sul significato di "canone" e "canonico". **Che cosa rende canonici l'autore e le opere?** Per Bloom è "la singolarità, un tipo di originalità che non può essere assimilata, o alla quale ci abituiamo tanto da cessare di considerarla singolare": le opere che esibiscono tale singolarità, sebbene in modo diverso, vanno da Dante a Beckett, passando per Chaucer, Cervantes, Montaigne, Shakespeare, Goethe, Wordsworth, Dickens, Tolstoj, Joyce, Proust (nonché Borges, Whitman, E. Dickinson, V. Woolf, e altri).

Bloom insiste sul fatto che il canone non contiene valori morali (la letteratura non rende buone persone, né buoni cittadini) né programmi di trasformazione sociale (come scrisse Oscar Wilde, l'arte è del tutto inutile). I libri canonici si segnalano per la loro singolarità, cioè una forma peculiare di originalità che li distacca dalla tradizione: **il canone è composto da opere che "vincono" la competizione con le altre opere e se ne distaccano superando in grandezza e originalità le opere precedenti.**

Il canone non fu inventato dagli ebrei, "i quali intendevano per scritti canonici quelli che profanavano le mani che li toccavano, probabilmente perché mani mortali non erano adatte a tenere scritti sacri"; **fu forse Dante a inventare il moderno concetto di canonico**, nel senso della consapevolezza di essere poeta, quindi di poter distribuire fama e immortalità. Un'opera irrompe dentro il canone solo per "forza estetica", che "consiste primariamente di un amalgama: **padronanza del linguaggio figurativo, originalità, capacità cognitiva, sapere, esuberanza espressiva**". Naturalmente il canone non è un'entità stabile, nessuno ha l'autorità di dire che cosa sia, certo non un elenco di feticci o merci: è una sorta di elenco dei superstiti della lotta (durata 3.000 anni) delle opere fra loro per conseguire l'immortalità, una lotta svoltasi "nel lettore, nel linguaggio, nell'aula scolastica, in discussioni nell'ambito di una società".

Un altro interessante punto di vista sulla questione del canone è quello espresso da **Richard Rorty** nel saggio "The Inspirational Value of Great Works of Literature" (1995), dedicato alla constatazione delle trasformazioni intervenute negli studi letterari e filosofici in USA negli ultimi decenni. I nuovi accademici (nei dipartimenti di letteratura e nei dipartimenti di filosofia) avrebbero imparato a sostituire l'ammirazione e la meraviglia di fronte alle grandi opere con la teorizzazione della conoscenza. Come dire che i giovani letterati possono spiegare tutto ma idolatrare nulla. Analogamente, la filosofia analitica è divenuta "secca" e antiromantica: attrae ancora cervelli brillanti, ma si occupa di risolvere problemi che i non-filosofi non riconoscono come problemi, perché non sono riconducibili a nulla al di fuori della disciplina. Insomma, la vittoria del positivismo logico ha privato la filosofia di ispirazione e sentimento, lasciando solo competenza professionale e sofisticatezza intellettuale. Manca dunque alla filosofia, come alla critica letteraria di oggi, la capacità di riconoscere (di apprezzare e valorizzare) il "valore di ispirazione" (*inspirational value*) che le grandi opere possono offrire.

Secondo Rorty una disciplina umanistica deve produrre sia opere che ispirano sia opere che contestualizzano, e quindi smontano le ispiratrici. Il rischio oggi è che la naturale tendenza delle discipline alla professionalizzazione e accademizzazione privilegi il talento per l'analisi e il *problem-solving* anziché l'immaginazione, sostituisca l'entusiasmo con un sapere asciutto e

sardonico. Se sarà così, l'educazione umanistica non sarà più il rifugio degli entusiasti ma diventerà solo la porta d'ingresso per l'ammissione alla classe dirigente. Conclude con un accenno alle grandi opere letterarie in senso "pragmatista-funzionalista". **I canoni sono temporanei, ma ci sono "grandi opere", e sono grandi perché hanno ispirato molti lettori (non: hanno ispirato molti lettori perché sono grandi).** La ragione principale per stilare un canone è di poter offrire ai giovani suggerimenti su dove trovare ispirazione, sentimento e speranza (e ciò cambia con il variare della situazione storica e personale dei lettori). **La letteratura non ha nulla a che vedere con l'eternità e la conoscenza, ma con il futuro e la speranza: la letteratura, e la filosofia che offre eccitazione e speranza, offrono utopie romantiche di un futuro che non può essere modellato né sul passato né sull'eterno, parlano della possibilità di felicità e concepiscono la bellezza come la promessa della felicità.**

Dopo Cellerino, ha preso quindi la parola **DARIO SIESS**, il quale si è soffermato su due accezioni del "classico" e del "canone" e su due accezioni dell'insegnamento.

Definire ciò che è classico, e quindi il canone di una tradizione culturale, investe il problema generale di ciò che è insegnabile. **Si possono individuare due modi alternativi di concepire un canone culturale: un approccio definibile "solare"** vede il canone come manifestazione di una storia della cultura pressoché unitaria ("spirito universale" hegeliano) che attinge momenti "assoluti". Questi sono i "classici" del pensiero: in quanto "assoluti" trascendono la varietà della storia, delle etnie, degli stili. **Un approccio definibile invece "crepuscolare"** opera una "trasvalutazione dei valori" (Nietzsche) e dice pressappoco: non continua a piacerci Shakespeare perché è "universale", ma lo consideriamo "universale" (classico) perché piace alla nostra generazione, forma di vita ecc.

Simmetricamente può essere inteso l'insegnamento. Forte di un sapere "universale" (oggettivo) che incorpora valori altrettanto universali, lo "trasmetto" alla nuova generazione, che viene così "istruita" a quel canone; viceversa, non credendo nel carattere oggettivo del mio sapere, dubito che gli studenti possano capirlo e crederci.

Il paradosso dell'insegnamento consiste nel fatto che, da un lato non possiamo non credere nel valore di testi classici (e nella riproduzione e crescita del sapere), perché ogni scetticismo si contraddice, mentre, dall'altro, non ci fidiamo più completamente della nostra memoria e dell'assunto che ciò che ha valore (vita) per noi valga anche per lo studente (crisi della "presunzione d'innocenza" dell'insegnante e del suo canone).

Una costante tematica che compare come ossessione privata nella scrittura di Primo Levi è proprio la paura di raccontare la propria esperienza, di non essere creduto e nemmeno ascoltato; ma non per demerito di un pubblico distratto ma perché non possiamo fidarci della nostra memoria. Come è possibile la riproducibilità del sapere (la memoria collettiva) da generazione in generazione? Come facciamo a sapere ciò che dobbiamo "salvare" (e *canonizzare*), e quindi trasmettere-tramandare? E i testi "sommersi", scartati e respinti nella zona dell'oblio culturale?

La didattica vive oggi una fase di scienza "rivoluzionaria": non sappiamo dove fermarci, non abbiamo ancora consolidato una nuova memoria e un nuovo canone. E se non esistessero testi esemplari? Se non fossero più importanti le operazioni che facciamo sui testi che i testi stessi? Se a questa stregua la decodificazione di un giallo equivallesse all'analisi stilistica dei *Promessi Sposi* (o potesse essere confrontata con)? Se al di là dei testi valessero gli strumenti che impariamo a utilizzare? Possiamo in questa ottica rileggere i classici della tradizione in chiave comparativa e attualizzante? Possiamo concepire il classico non come qualcosa di fondato una volta per tutte, ma che si modifica a seconda del punto di vista da cui s'interroga la tradizione?

Per concludere, una citazione: "Qualcuno potrà obiettare che più l'opera tende alla moltiplicazione dei possibili, più s'allontana da quell'unicum che è *il self* di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità. Al contrario, rispondo, chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è una biblioteca" (I. Calvino, *Lezioni americane*).

**GIUSEPPE RINALDI** ha invece affrontato – non dal punto di vista della critica letteraria, bensì dal punto di vista delle scienze dell’educazione – l’argomento: **“In che senso la letteratura può avere un valore educativo cui è difficile rinunciare”?** Nonostante l’ampia diffusione dell’insegnamento letterario nel nostro Paese, si tratta di un tema poco riflettuto e poco esplicitato.

La scelta di insegnare la letteratura nelle scuole è stata storicamente connessa, più o meno consapevolmente, alla formazione degli Stati nazionali e al conseguente sviluppo dell’ideologia nazionalistica. L’insegnamento letterario nel nostro Paese è stato sempre considerato come un elemento fondamentale per la formazione dell’identità nazionale. Oggi, in piena globalizzazione, nel momento in cui le identità nazionali vengono marcatamente rimescolate e nel momento in cui si pone con forza il problema della convivenza di una molteplicità di culture, non si può fare a meno di domandarsi quale senso abbia ancora l’insegnamento letterario, oppure di domandarsi se esso non debba essere considerato un mero residuo del passato. La sempre minore popolarità di cui la letteratura gode tra i giovani sembra porre addirittura il problema di una sua sostituzione con altri linguaggi più graditi, piacevoli e immediati.

Se è vero che dalla nostra scuola “la letteratura è sparita” e che “abbiamo ucciso la letteratura”, come ha sostenuto Paola Mastrocola nel suo intervento, allora dovremmo almeno cercare di comprendere bene l’entità del disastro compiuto (ammesso che di ciò si tratti) e cercare di capire se non vi si possa porre un qualche rimedio. Se non ci si vuole rassegnare alla morte della letteratura nella scuola, si tratta evidentemente di andare oltre gli obiettivi tradizionali, alla volta dell’individuazione di un nuovo ruolo per la letteratura nell’ambito educativo.

La tesi che verrà sostenuta è la seguente: **“La letteratura (ovvero la pratica letteraria) è da considerarsi come uno strumento importante per lo sviluppo dell’identità individuale. Togliere (o diminuire) la letteratura nell’ambito dell’insegnamento significa diminuire la possibilità di uno sviluppo compiuto dell’identità individuale dei nostri allievi”.**

La connessione tra la letteratura e lo sviluppo dell’identità individuale colloca dunque il nostro discorso nel contesto di una delle questioni educative più discusse dall’opinione pubblica negli ultimi tempi. È un dato di fatto la crescita dell’allarme sociale proprio intorno ai temi e ai problemi dell’identità dei giovani. Mai come in questo periodo si sono registrati gravi fatti di cronaca come bullismo, suicidi, criminalità giovanile, anomia, smarrimento dei valori, adesione a valori effimeri, insensibilità emotiva, insensibilità morale. Non è impossibile, allora, che una riflessione intorno al ruolo della letteratura nell’educazione ci porti anche a individuare qualche strategia didattica utile a contrastare questo disagio diffuso.

Prima di procedere, occorrerà fornire una definizione minima dell’identità. Per esemplificare, gli psicologi conoscono un test che si intitola “Chi sono io?”. Consiste nell’invitare l’intervistato a comporre un breve scritto, cercando di sintetizzare, appunto, i tratti fondamentali della propria identità. **L’identità dunque è un costrutto artificiale** (risiede nella mente, traducibile in forma narrativa, alimentato dalla memoria), **fluida e mutevole, attraverso il quale noi provvediamo a rappresentare noi stessi** (ciò avviene principalmente grazie alla *riflessività* che è la caratteristica unica dell’animale uomo). Si tratta di un costrutto costituito di elementi assai numerosi ed eterogenei: emozioni, immagini, credenze, memorie, valori, narrazioni, argomentazioni razionali. Questi elementi vengono via via accumulati attraverso l’esperienza. Il problema principale che si incontra nella strutturazione dell’identità è il seguente: **come si tengono insieme, nel costrutto identitario, i materiali eterogenei, talvolta contraddittori di cui l’identità stessa è composta?** La domanda è rilevante, poiché l’identità, per quanto fluida e mutevole, deve comunque risultare come un costrutto dotato di un minimo di stabilità e di coerenza. Dal successo (o meno) dell’operazione di strutturazione identitaria derivano l’equilibrio interiore, l’autonomia morale, la capacità di interagire con successo con il proprio ambiente e con la cultura.

**L’identità si costruisce in gran parte grazie al linguaggio, facoltà che permette di costruire dei modelli della realtà assai efficaci ed efficienti.** Il linguaggio, attraverso la concettualizzazione, ci permette di astrarre dall’infinità di particolari provenienti dalla informazione sensoriale e di concentrarci su ciò che è rilevante per noi. Oltre ai modelli del mondo esterno, diventiamo anche in grado di costruire dei modelli del nostro mondo interiore, che possiamo così utilizzare per dirigere il nostro comportamento. Questi modelli interiori vengono in gran parte

prodotti grazie allo sviluppo di una particolare funzione di autocoscienza che gli psicologi chiamano *inner speech*. L'uomo – è stato detto – è la “scimmia che si parla”. **Ma come è possibile, attraverso il linguaggio, unificare e conferire ordine a tutti i molteplici contenuti dell'esperienza internalizzata? Ciò avviene in modo particolare attraverso la funzione simbolica, la capacità di operare attraverso simboli.** Simbolo, nella nostra accezione, è diverso da segno; si può sostenere che il simbolo costituisca un particolare tipo di segno. Come è noto, l'etimologia stessa della parola “simbolo” evidenzia la capacità del simbolo di istituire delle *connessioni*. Gli antichi chiamavano simbolo la pratica di impiegare, come elemento di riconoscimento, le due parti derivanti da un oggetto spezzato in due; solitamente si trattava di una moneta. I due pezzi separati potevano essere utilizzati per il riconoscimento e quindi, appunto, per ristabilire una connessione. Il simbolo, quindi, è una funzione semiotica capace di stabilire una connessione tra elementi disparati. Non si tratta tuttavia di una connessione perfettamente logica, si tratta piuttosto di una connessione vaga, imprecisa, riassuntiva. Una connessione capace di unificare cose assai diverse in sintesi sempre più ardite. In sostanza si può sostenere che il simbolo non sia principalmente denotativo, bensì fundamentalmente connotativo.

Il simbolo prodotto e identificato si presta facilmente a essere caricato di emotività e, nello stesso tempo, a essere raccontato verbalmente oppure, all'occorrenza, analizzato in termini razionali. È probabile che, per queste sue caratteristiche, **la funzione simbolica sia in grado di costituire la struttura connettiva dell'identità.** L'intreccio dei simboli può ben rappresentare in forma sintetica il nucleo della nostra identità, il nucleo attraverso il quale noi, come soggetti, diventiamo in grado di riferirci a noi stessi (seppure in modo non completo, vago e impreciso, come è caratteristica dei simboli stessi). L'identità, così costruita, può agevolmente svolgere la funzione di tramite tra le dinamiche del corpo e le istituzioni della cultura: la cultura in termini simbolici opera un monitoraggio del corpo e il corpo si esprime (organizza le proprie dinamiche, la propria pratica) attraverso gli strumenti simbolici della cultura.

Naturalmente questa natura dell'identità fa sì che essa sia artificiale, precaria, soggetta a continue trasformazioni. Tuttavia l'identità, così concepita, non si riduce semplicemente a una somma di elementi sparsi, ma, grazie alla funzione simbolica, può assumere una struttura più o meno precisa, più o meno connessa, più o meno ricca ed elaborata. Sul piano formale, sul piano della loro strutturazione interna, non tutte le identità dunque si equivalgono. È stata sviluppata un'ampia letteratura proprio intorno alle patologie dell'identità.

Non ci resta ora che sviluppare l'ultimo passo, e collegare lo sviluppo dell'identità con la letteratura. Se diamo uno sguardo al dominio della cultura, **i campi dove principalmente opera il simbolo (secondo la definizione proposta) sono il mito, la memoria, le forme di arte e la letteratura in particolare.** Possiamo anche trovare molti sviluppi simbolici nel campo della religione o della politica. **Perché la letteratura è particolarmente importante? Perché è strettamente connessa con il linguaggio, con l'oralità e la scrittura, con l'alfabeto e la stampa.** Perché è indirettamente connessa anche con i linguaggi formalizzati più astratti (logica, matematica, scienze), più denotativi, dove abbiamo un minor potere di sintesi, dove prevale l'analisi.

**La letteratura viene così a trovarsi in una collocazione privilegiata, assai prossima a quell'area della autocoscienza dove, grazie all'*inner speech*, ciascuno di noi ha occasione di elaborare e rielaborare continuamente la sintesi intorno a se stesso.** La letteratura offre così un repertorio inesauribile di materiali simbolici, di semilavorati, che possiamo utilizzare liberamente per realizzare la nostra costruzione personale, per realizzare quel tramite indispensabile tra le nostre emozioni di base e il mondo della cultura più vasta.

Gli psicologi ci avvertono che, nell'ambito dello sviluppo, i giovani incontrano molte difficoltà nel rivolgersi ai linguaggi formalizzati se non hanno ancora sviluppato un nucleo identitario ben definito, se non hanno risolto le loro dinamiche interne, se non hanno trovato un equilibrio tra le loro emozioni e il loro linguaggio interiore. Coloro che si perdono per strada nella costruzione dell'identità si rinchiudono sui loro problemi e rifiutano un approccio razionale con il mondo esterno.

Ma, ci si può domandare, perché proprio la letteratura? Perché non ricorrere ad altri linguaggi di massa, decisamente più semplici, più piacevoli e popolari (la *pulp fiction*, il linguaggio

degli SMS, il linguaggio giovanile, oppure anche il linguaggio della musica, oppure quello delle immagini)? La risposta è implicita nelle analisi che abbiamo presentato. **Perché la letteratura è più ricca, elaborata e complessa. La letteratura rappresenta un repertorio unico di simboli che possiamo interiorizzare ed esteriorizzare continuamente, producendo l'integrazione continua della nostra identità, del nostro corpo con la nostra interiorità con la cultura nella quale ci stiamo costituendo.** In particolare i “classici” – come è stato detto – sono quei testi che hanno proprio la caratteristica di possedere una ricchezza oltre il tempo, per cui ci permettono diverse e successive letture, in tempi diversi della nostra vita. Invece la cultura semplificata, immediatamente utile, tecnica (per intenderci, le tre “i” intorno alle quali ci si è spesso soffermati) non fornisce questa ricchezza. Potrà forse essere utile ad avere qualche successo immediato, ma sarà meno utile per la formazione interiore.

Possiamo trarre, da quanto sviluppato finora, alcune considerazioni applicative in ambito educativo scolastico. La cultura letteraria di cui abbiamo principalmente bisogno nella scuola non può essere quella dello strutturalismo (che, in pieno accordo con Mastrocola, è troppo specialistica e quindi poco utile per chi si trova ad affrontare un percorso di auto formazione). È poi vero che la cultura letteraria è per molti aspetti difficile, legata alla cultura legittima (e quindi lontana dalla cultura spontanea popolare o di massa) – la cultura che il Gianni della *Lettera a una professoressa* odiava. Tuttavia in questa complessità e difficoltà sta proprio il valore di effettiva palestra di formazione che la letteratura può avere (qui si apre il problema del canone e il problema della motivazione). La cultura letteraria, inoltre, è forse legata al modello gentiliano, soprattutto per quel che concerne il tipo ideale della persona colta, ma non è certamente legata alla pratica scolastica della scuola di Gentile: la letteratura, come fonte autentica di formazione dell'identità, era già stata uccisa dalla scuola gentiliana, con il nozionismo, la retorica, l'indottrinamento ideologico. Infine, la scuola di massa non sembra abbia saputo evidentemente usare il potere della letteratura in funzione formatrice; ha preferito nascondersi dietro le schede, le analisi del testo, oppure dietro al vecchio nozionismo. Ciò pone con forza il problema dell'identità dei professori, della loro formazione.

**In conclusione, lo sviluppo dell'identità personale necessita di una frequentazione narrativa e simbolica che sia la più ricca e qualificata possibile.** La letteratura possiede sicuramente le migliori risorse che possano essere utilizzate in termini formativi per lo sviluppo dell'identità personale. Purché non venga burocratizzata e tecnicizzata e purché la si insegni con la consapevolezza e la competenza necessarie.

**MICHELE MARANZANA**, che ha preso la parola per ultimo, si è soffermato **sulla letteratura come formazione**. Forse è utile, se si vuole riflettere sulla letteratura nella formazione scolastica, fare alcune riflessioni sul concetto di formazione stessa. A questo riguardo la formazione scolastica ha alle spalle alcune grandi idee sul significato della formazione, che sono consistentemente influenti, sebbene in modo spesso inconscio, sulle maniere in cui la pratica formativa viene concretamente realizzata.

**Nella formazione è spesso implicita un'idea di disciplinamento.** In questo senso è opinione diffusa che sia importante, per il soggetto in formazione, essere avviato a pratiche dove è centrale l'uso di procedure rigorose, di concentrazione e sistematicità nell'operare. Chi si impegna in questa “disciplina”, quale che ne sia il contenuto specifico, si ritiene, acquisisce una crescita e una maturazione generale sul piano del carattere e della capacità di lavorare per obiettivi precisi. L'apprendimento della matematica, di metodi rigorosi di traduzione o di analisi letteraria, di tecniche per operare in laboratorio, per suonare uno strumento con impostazione classica o per realizzare attività artigianali di precisione rientrano in questa tipologia, anche se ovviamente essa non esaurisce le loro potenzialità formative. Vi è poi **l'idea della formazione come inculturazione o trasmissione di cultura**, intesa come insegnamento al singolo delle pratiche e delle concezioni di una comunità di appartenenza. In questa idea sono presenti operazioni finalizzate alla costituzione di una identità culturale e di una piena socializzazione alle regole, ai saperi e ai valori della società cui si ritiene il soggetto appartenga. Infine viene **l'idea della formazione come ascolto e cura del soggetto**. Quest'ultima idea presuppone che siano formative le attività in cui i bisogni del soggetto

vengono identificati, accolti e accompagnati nella direzione di una crescita. Lo scopo di tale crescita è l'autonomia del soggetto nella costruzione e nella cura di sé.

Ovviamente tutte e tre le formazioni hanno pieno diritto di cittadinanza nella scuola e sono in genere in essa compresenti, manifestandosi tuttavia in termini di prevalenza dell'una o dell'altra. Se ora proviamo a concentrarci sulla questione dell'insegnamento della letteratura, notiamo che ciascuna di esse presenta vincoli notevolmente diversi per questa attività.

Una prima constatazione è che la prima idea di formazione, ovvero **il disciplinamento, è del tutto indifferente ai contenuti letterari che si decidono di insegnare**. Per intenderci: se credo che l'insegnamento della letteratura sia formativo come disciplinamento, il criterio di selezione dei contenuti di ciò che insegno potrà essere orientato da diversi livelli di complessità, oppure dal tipo di abilità che possono implicitamente attivare, non certo dal dibattito sull'importanza culturale dell'uno o dell'altro. Questo approccio, dunque, è estraneo a questioni quali quella del canone letterario e del suo spazio nell'insegnamento. Opposta è la questione se ci rivolgiamo **all'idea della formazione come trasmissione di cultura. Le componenti socializzanti e identitarie di questa concezione rendono indispensabile che ci si interroghi su cosa deve essere insegnato e come**, se vogliamo che il soggetto in formazione venga efficacemente inserito nella comunità culturale di cui vogliamo faccia parte. In questo contesto, dunque, hanno piena validità le questioni relative al canone, ai contenuti e a una loro eventuale gerarchia. **Nel caso della formazione come ascolto, invece, la questione non è più quella di individuare i contenuti indispensabili, quanto il ruolo della letteratura in una relazione improntata alla cura e alla crescita**. Tale centralità della relazione diviene anzi il criterio cruciale per la scelta dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento letterario. In una simile idea di formazione l'insegnante si deve anzitutto "mettere in ascolto" della classe con cui si trova ad operare. È soltanto da questo ascolto che può scaturire la possibilità di servirsi di testi letterari come elemento in gioco per la crescita di un gruppo di studenti. Ciò, tuttavia, si può verificare solo con certe modalità e condizioni. Le condizioni sono anzitutto che i testi che verranno affrontati siano significativi: ma in questo caso "significativi" è espressione relativa solo a coloro che sono coinvolti direttamente nel processo formativo; quindi per *quell'* insegnante, per *quegli studenti*, in *quella* situazione. Ciò significa che nessuno può decidere a priori quali testi verranno affrontati in classe. Tale scelta, infatti, può essere compiuta dall'insegnante solo dopo avere costruito una relazione di ascolto verso il gruppo e i bisogni collettivi e individuali. Sarà l'insegnante, dunque, a decidere contestualmente quali opere e autori mettere in gioco, con l'onere di istituire condizioni in cui gli studenti possano sviluppare nei confronti di tali autori e operare esperienze di riconoscimento e significato.

Per dirlo più semplicemente: se io decido che un certo testo può avere davvero qualcosa di sensato rispetto alle domande legittime dei miei studenti su di sé e sul mondo, devo creare condizioni perché essi possano davvero esperire tale efficacia. Questa, tuttavia, è una scommessa educativa: non è detto, infatti, che tale operazione sia coronata dal successo, che chi mi sta di fronte riconosca quel libro e quelle parole come degni di ascolto e interesse. Se ciò non accade, la mia azione educativa si svuota di valore ed efficacia. Peraltro, io ritengo tale scacco inevitabile se non avrò curato, come condizione preliminare, che ciò che andrò a proporre sia a sua volta qualcosa che appartiene alla *mia* cultura personale, che ha per me, per dirla con Vico, "senso e passione". In tal caso, infatti, penso che venga a mancare una condizione relazionale di "contagio" indispensabile (anche se non necessariamente sufficiente) a far sviluppare verso una certa produzione letteraria riconoscimento e appartenenza. Quando invece questa condizione è presente, sarà con una modalità di laboratorio di lettura e discussione che il testo verrà affrontato e condiviso con la classe. È con questa condizione, che può anche avere la forma di "commento al testo", purché ciò avvenga in modo partecipato, con il coinvolgimento del gruppo e dei singoli, mai posti nella condizione di semplici recettori passivi, che si cercherà la costruzione di significati personali e condivisi. Quando tale effetto si realizza, possiamo dire di avere forse raggiunto un importante obiettivo: quello di fare in modo che la lettura di testi letterari fornisca un repertorio di simboli e un alfabeto emozionale in cui chi cresce può trovare significati per raccontare la propria vita.