

Insegnare la letteratura oggi*

Romano Luperini

1. A lungo, per quasi due secoli, insegnare letteratura ha voluto dire raccontare una grande narrazione fondata sul nesso letteratura-identità nazionale-storia. Ogni popolo d'altronde trova la propria identità in una sorta di racconto mitico. In Italia, era la letteratura, assai più dell'arte o della musica o di una leggenda delle origini, a garantire un sogno di identità e di unità nazionale. Questa situazione dava senso tanto alla letteratura quanto a chi la insegnava che si trovava investito di un ruolo particolare e per qualche verso persino privilegiato. Il professore di italiano – e soprattutto quello dei licei – formava una classe dirigente nella cui cultura l'educazione letteraria e il momento umanistico costituivano ingredienti fondamentali. Da De Sanctis a Sapegno, Petronio, Muscetta questa visione del rapporto fra storia e letteratura assumeva la forma di uno storicismo progressivo e lineare, fondato sulla fede nel progresso e sul disegno di una evoluzione della civiltà nazionale. I critici letterari e gli insegnanti di letteratura erano interpreti e mediatori del nesso fra identità nazionale, letteratura e racconto storiografico dell'una e dell'altra. La letteratura stessa aveva contribuito in modo decisivo alla elaborazione di questo racconto mitico e identitario: Dante, Petrarca, Ariosto, Machiavelli, Foscolo, Manzoni, il giovane Leopardi e poi Carducci, Pascoli e d'Annunzio ne avevano ordito in modi diversi la trama.

Qualcosa di importante comincia a rompersi e a cambiare già all'inizio del Novecento, con la stagione del modernismo. I capolavori di Svevo o di Montale ben poco o nulla hanno a che fare con l'identità nazionale, e le opere più significative di Pirandello, che pure ha scritto anche *I vecchi e i giovani*, ne restano sostanzialmente estranee. Una ripresa di tematiche civili e nazionali si ha solo negli anni del neorealismo e di «Officina», ma dura meno di un paio di decenni e si conclude con il falli-

* Relazione tenuta al Congresso dell'ADI-SD nel novembre 2007.

mento testimoniato da Pasolini e da Volponi: Pasolini in *Guinea* parla di un «popolo dissociato», incapace di riconoscersi in valori comuni, e in un altro testo si rivolge *Alla sua nazione* con queste parole: «Proprio perché tu sei esistita, ora non esisti, / proprio perché fosti cosciente, sei incosciente»; Volponi, in una delle sue ultime poesie, *O di gente italica*, racconta la metamorfosi dell'Italia, un tempo puttana umiliata, ma ostinata e generosa, in cui poteva riconoscersi una tradizione popolana e contadina, e ora ridotta a travestito furente e incanaglito, di nazionalità incerta, che si aggira di notte sui viali metropolitani.

Si interrompe una tradizione secolare. Negli ultimi trenta anni il processo di dissoluzione è diventato sempre più rapido. Non solo è venuto meno il nesso letteratura-identità nazionale-storia, ma la letteratura e la cultura umanistica hanno perduto il loro posto nella formazione dei ceti dirigenti. Inoltre i giovani avvertono una sempre maggiore estraneità al testo letterario, mentre la scuola non è più l'unica agenzia preposta alla formazione, e anzi appare progressivamente marginalizzata rispetto ad altre più potenti (per esempio, rispetto al mondo delle comunicazioni e delle informazioni). In questa situazione i critici letterari e gli insegnanti di letteratura non sembrano più in grado di svolgere la loro tradizionale funzione di mediazione.

In breve. Siamo senza racconto, senza mito e senza identità. E un popolo, una categoria sociale, una persona che non sanno raccontarsi la propria storia rischiano di non esistere più.

2. È possibile, per un insegnante di letteratura, una nuova identità? È possibile raccontare la letteratura in un altro modo rispetto a quello tramandatici da quasi due secoli?

Dare una risposta positiva a queste domande non è facile, anche perché implica questioni che non riguardano solo l'insegnante di letteratura ma l'intellettuale in quanto tale, la cui figura è radicalmente cambiata nell'ultimo trentennio. Dal Zola dell'*affaire Dreyfus*, attraverso i Russell e i Sartre, sino a un altro *affaire*, *L'affaire Moro* di Leonardo Sciascia, gli intellettuali sono stati i necessari mediatori del senso di una comunità. Erano dotati di un'autorità specifica fondata, come ha scritto Bourdieu, «sulla appartenenza al mondo relativamente autonomo dell'arte, delle letteratura e della scienza, e su tutti i valori associati a tale autonomia, disinteresse, competenza ecc.».¹ Era la «missione del dotto», come l'aveva chiamata Fichte già all'inizio dell'Ottocento. Questa tradizione è continuata sino agli anni Settanta del Novecento con Sciascia, Fortini, Pasolini, Calvino, Volponi. Ma già all'inizio degli anni Settanta Fortini scriveva

1 P. Bourdieu, *Per un corporativismo dell'universale*, in *Le regole dell'arte: genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Milano 2005, pp. 425-437.

che «il processo di distruzione del corpo separato degli intellettuali è così avanzato che il termine stesso di “intellettuale” è quasi inutilizzabile».² La contraddizione, e la forbice, fra *funzione* intellettuale e *ruolo*, presente in ogni lavoro intellettuale, tendeva già allora a risolversi a vantaggio del secondo termine. Così, mentre si riduce e quasi scompare la *funzione* antropologica e storica che induceva gli intellettuali a obbedire all’etica della ricerca e magari a rivolgersi non a un committente preciso ma ai destini generali dell’umanità intera, rimane unicamente il *ruolo* sociale che richiede la subordinazione settoriale e burocratica a un ingranaggio sociale. L’intellettuale scompare e resta l’impiegato o il funzionario. A ciò bisogna aggiungere che il sistema dominante della comunicazioni e delle informazioni, diventando il settore guida della produzione industriale (è l’*Information and communication technology*), tende a trasformare gli intellettuali in lavoratori della conoscenza, il sapere dei quali si frantuma e si liquefa all’interno dei grandi apparati tecnologici e produttivi che ne filtrano le competenze. I nuovi lavoratori della conoscenza sono privi di qualsiasi possibilità di controllo su questi apparati. Inoltre, per esprimerne le esigenze produttive devono sviluppare una elevata capacità di conversione, diventando flessibili e fungibili, e perciò costretti a fare i conti, per buona parte della loro vita, con instabilità, precarietà, mobilità, flessibilità.

Questi processi stanno investendo anche il corpo degli insegnanti, esaltandone la fungibilità a spese della formazione disciplinare e maciullandone le tradizionali funzioni. Tuttavia, nel settore educativo (scuola e università) il meccanismo della mediazione non è del tutto scomparso. Non è facile infatti, a causa di una sostanziale eteronomia dei fini, fare funzionare la scuola come una azienda, quasi avesse unicamente uno scopo economico e produttivo, e trasformare del tutto gli insegnanti in un corpo di burocrati e impiegati. La funzione intellettuale, e cioè la funzione storica e antropologica della trasmissione dell’apprendimento sulla base di un sistema di valori e non della mera razionalità economica, appare infatti non eliminabile. Nel mondo d’oggi il meccanismo della mediazione non si è perciò del tutto dissolto, ma si è piuttosto ridotto e spostato, delocalizzandosi in apparati sempre più marginali e tuttavia indispensabili, quali, appunto, quelli preposti all’educazione dei giovani. Si può capire così, da un lato, l’attuale destino umiliato e separato della scuola, costretta per propria natura ai margini del sistema produttivo, ma, dall’altro, anche perché si sia realizzata soprattutto negli apparati educativi quella trasformazione degli operatori culturali da intellettuali-legislatori a intellettuali-interpreti di cui parla Bauman. Proprio nella

2 F. Fortini, *Intellettuali, ruolo e funzione*, in *Questioni di frontiera. Scritti di politica e di letteratura 1965-1977*, Einaudi, Torino 1977, pp. 68-73.

scuola si sta sviluppando infatti una tipologia di lavoratori della conoscenza caratterizzata da una condizione intellettuale sempre più dipendente, flessibile e slogata e nondimeno ancora capace di collegare fra loro fenomeni diversi (storici, filosofici, letterari, scientifici) e di leggerli in una prospettiva culturale e civile non immediatamente ridicibile o subordinabile all'ambito economico-produttivo.

3. Quando un grande critico letterario da poco scomparso, Edward Said, unendo in sé l'esperienza dell'uomo di cultura palestinese e del raffinato accademico di una delle maggiori università americane, scrive che il rischio della nuova tipologia di intellettuale è di scomparire «in una miriade di particolari» e di diventare una «nuova figura professionale», un ingranaggio tecnico dei nuovi apparati di sapere-potere, coglie esattamente il tramonto del grande corporativismo intellettuale teorizzato da Bourdieu. Tuttavia, dalla sua specola di osservatore collocata al centro dell'impero e nondimeno proveniente dalle sue frontiere più incandescenti, trae da questa constatazione alcune conseguenze niente affatto rinunciarie e anzi assai interessanti. Egli delinea una figura di intellettuale non molto lontana da quella di quei nuovi lavoratori della conoscenza che la attuale sociologia va delineando. Il nuovo intellettuale, inserito nei nuovi complessi produttivi in posizione subordinata o esterno a essi, si configura come un *outsider*, un dilettante, un emarginato, un esiliato, un uomo di confine, e per questo gli appare animato da spirito di opposizione e non di compromesso. La sua funzione pubblica, secondo Said, è di sollevare questioni provocatorie, di sfidare ortodossie e dogmi e soprattutto «di trovare la propria ragione d'essere nel fatto di rappresentare tutte le persone e le istanze che solitamente sono dimenticate o censurate».³ Può essere ripreso allora persino il modello comportamentale di Sartre, tanto caro a Said, ma attraverso un nuovo dislocamento che non presuppone più la funzione ideologica della mediazione e del controllo da una posizione di centralità, ma che fa della marginalità dell'intellettuale una figura rappresentativa di tutte le altre marginalità presenti sulla scena mondiale. Il passaggio da legislatore a interprete può esaltare insomma il ruolo dei lavoratori della conoscenza come specialisti della liminarietà, e cioè del passaggio dei confini, della traduzione, del dialogo, della interdisciplinarietà, della conoscenza critica della differenza. D'altronde non solo gli insegnanti, ma anche i traduttori, i divulgatori e operatori impiegati nella manovalanza scientifica, gli addetti al mondo della comunicazione stanno diventando figure di soglia.

Non so quanto consapevolmente Said descriva insieme un modello ideale di intellettuale, fedele alla tradizione occidentale dei Sartre e dei Russell, e una tipologia reale che riguarda invece la nuova intelligenza

3 E. W. Said, *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*, Feltrinelli, Milano 1995, pp. 9-27.

di massa dei lavoratori della conoscenza. Ma che, dal suo punto di vista, queste due diverse tipologie, pure così radicalmente distanti fra loro, siano accostabili, è forse degno di qualche riflessione.

4. Nondimeno la questione dell'identità dell'insegnante non si esaurisce nell'ambito sociologico sinora considerato. S'impone infatti una risposta al problema posto all'inizio, quello della fine del nesso fra letteratura-identità nazionale-storia e delle sue conseguenze sull'insegnamento. Se infatti è tramontata la funzione intellettuale che derivava da quella mediazione civile, quale è il nuovo tipo di mediazione che oggi è concretamente possibile per l'insegnante? Detto in altri termini: per quale *noi* cerchiamo il significato delle opere?

Il *noi* di De Sanctis, per esempio, è diverso da quello presupposto da Said. Quando De Sanctis scrive la sua *Storia della letteratura italiana* il proprio punto di vista parziale coincide con quello generale di una comunità nazionale in formazione: il *noi* di De Sanctis era quello romantico-risorgimentale di un popolo particolare (o, se si vuole, del suo gruppo dirigente borghese) che stava diventando nazione. In nome di questa parzialità De Sanctis conduceva una lotta contro la vecchia cultura classicistica e contro le tendenze politiche reazionarie che contrastavano in Italia il processo risorgimentale. Nel medesimo tempo, però, la sua opera superò agevolmente i confini nazionali e venne riconosciuta come un capolavoro in Europa perché seppe interpretare un movimento di riscossa e di formazione dello spirito nazionale che era largamente condiviso dalla cultura europea. Nel suo lavoro particolarità e universalità sono insomma strettamente intrecciate.

Meno di un secolo dopo il *noi* di Auerbach è già molto diverso. Basta pensare al processo genetico di *Mimesis*, opera scritta a Istanbul, dove il grande critico ebreo si era rifugiato durante la guerra per sfuggire al nazismo. Auerbach descrive i lineamenti della letteratura occidentale nella sua vocazione alla rappresentazione del reale stando sulla soglia dell'Occidente, anzi già fuori da esso e in esilio, comunque, dalla sua cultura. Si trovava cioè in una situazione che, nonostante la privazione di informazioni e la mancanza di biblioteche specializzate in studi europeistici, e anzi forse proprio per questo, si prestava particolarmente ad assumere quella prospettiva di cui Auerbach stesso parla nel saggio *Filologia della Weltliteratur*: la prospettiva che muove sì dalla cultura e dalla lingua nazionali, ma che è capace anche di separarsi da esse e di trascenderle. Non per nulla Auerbach, scrive – ed è affermazione che a me pare memorabile –: «la nostra casa filologica è la terra, non può più essere la nazione».⁴ Per Auer-

4 E. Auerbach, *Filologia della Weltliteratur*, in *San Francesco Dante Vico ed altri saggi di filologia romanza*, De Donato, Bari 1970, p. 191.

bach particolare e universale, ormai, non possono essere più quelli di De Sanctis.

La situazione odierna è assai più simile a quella in cui si trovava Auerbach durante la seconda guerra mondiale che a quella di De Sanctis. Semmai, a differenza del critico esule a Istanbul, oggi c'è un eccesso di informazioni, la cultura è ancora più internazionale di allora, la circolazione delle idee e la mescolanza dei popoli molto più sviluppate.

Nell'età della globalizzazione la prospettiva del *noi* tende insomma a dilatarsi ma a farsi più indistinta, meno percepibile. Cresce il bisogno di un'etica planetaria, ma nel contempo crescono anche la settorializzazione e la sterilizzazione della conoscenza, imposte dalla divisione del lavoro e dalla istituzionalizzazione delle scienze e delle varie branche del sapere. Il critico e l'insegnante di letteratura vedono sì ampliarsi il loro spazio conoscitivo ed etico, ma rischiano di operare nel vuoto, e di non identificare più la ragione e il fine della propria produzione di senso.

Si aggiunga che l'insegnante di letteratura nelle scuole medie superiori si trova come stritolato in una morsa che rischia di distruggerne l'identità: da un lato deve ancora insegnare una letteratura prevalentemente nazionale senza poter più disporre però di un racconto mitico che la spieghi e ne dia il senso, e dall'altro ha davanti a sé ragazzi dotati di un immaginario globalizzato, formati sui cartoni giapponesi, su musiche e canzoni americane, su film immaginati per un mercato mondiale, e magari, quando leggono, su autori come Rowling, Tolkien e Lewis tradotti in quasi tutte le lingue del pianeta. In questa situazione tornare a riproporre una lettura storicistica della letteratura nazionale di fatto ridotta a una cronologia inerte e senza pathos o pretendere di indossare il camice bianco dello specialista e tentare di ispirarsi a uno scientismo asettico e a un insegnamento di tipo esclusivamente tecnico-formale, linguistico e retorico, sono soluzioni di corto respiro di cui da tempo la scuola ha avvertito tutta la insufficienza. Certo non si può ignorare il condizionamento linguistico che sta alla base della scelta di privilegiare la letteratura nazionale, ma neppure si può dimenticare che con il tempo e con i processi di globalizzazione in corso esso appare assai meno fondativo di una volta.

5. Per completare il quadro della condizione dell'insegnante, resta da considerare un ultimo elemento. La crisi d'identità dell'insegnante di letteratura e la corrispondente crisi della didattica dipendono infatti anche da un altro fattore. Si vive infatti in una società digitale, che – ha scritto recentemente un sociologo, Carlo Bordoni – induce le nuove generazioni «a disconoscere l'autorità assiomatica del testo scritto», che si presenterebbe ormai ai loro occhi come una «deiezione» priva di vitalità, incapace di esprimere interattivamente un'idea o un messaggio». Il libro

insomma sarebbe ormai «un oggetto desueto, con le sue certezze che non entusiasmano più nessuno e le sue domande che non prevedono risposte». Inoltre la società digitalizzata è tutta «volta al futuro» e perciò «non ha bisogno di memoria». Anzi, aggiunge Bordoni, «una società dove i processi (culturali, mentali, etici) mutano con sempre maggiore rapidità, non ha bisogno di esperienze passate. Rifiuta la memoria storica».⁵ Mi pare che qui si mescolino alcune giuste constatazioni e una ideologia giustificazionista e tendenzialmente apologetica del presente assolutamente non condivisibile, e va da sé che l'ideologia condiziona in parte la descrizione oggettiva dei fenomeni (anche se, a onor di verità, bisogna dire che Bordoni non sembra condividere del tutto le conseguenze che derivano dal trionfo del digitale). Appare indubitabile l'affermazione di quella "terza fase" di cui ha parlato Simone in un libro molto noto e molto citato: la fase della simultaneità in cui prevale una nuova percezione culturale non più basata sulla successione diacronica e logica. È vero anche che, nella nostra società sempre più digitale, il libro ha perduto la sua centralità educativa. Tuttavia i processi di cambiamento, soprattutto quelli che coinvolgono l'apprendimento e che riguardano dunque una dimensione non solo storica ma antropologica, sono molto lenti. Può per esempio una società sussistere senza memoria storica, cioè senza un ordine tramandato di valori? Di fatto una simile società non è mai esistita, e niente fa pensare che possa esistere. Dubito inoltre che possa reggersi e durare una società volta verso il futuro se è priva di memoria. Senza un passato, senza un rapporto con i propri morti, senza un'autorità, non si costruisce alcun futuro. Nei processi storici il gesto di chi ha gettato via una intera bibliografia è sempre stato fatto, consapevolmente o addirittura inconsapevolmente, nel nome di un'altra bibliografia. E poi è proprio vero che i libri, e soprattutto i libri dei classici, «non prevedono risposte», come scrive Bordoni? In realtà la lettura presuppone sempre una collaborazione alla formazione del senso e dunque non una assenza, ma una pluralità di risposte. Certo, le scritture letterarie non prevedono risposte scontate, ma ciò costituisce appunto la ricchezza dei processi di scrittura-lettura.

Senza dubbio la descrizione di Bordoni indica al docente di letteratura l'orizzonte di difficoltà in cui si colloca il suo lavoro. Ma Internet non potrà mai sostituire la voce e il volto dell'insegnante perché la dinamica concreta del processo di apprendimento ancora iscritta nel DNA antropologico della natura umana esige complessi rapporti di tipo psicologico e culturale e dunque interpersonali; e nessuna digitalizzazione potrà sopprimere il bisogno di memoria storica, di tradizione e di valori che

5 C. Bordoni, *Società digitali. Mutamenti culturali e nuovi media*, Liguori, Napoli 2007, pp. 141-142.

qualunque società avverte per sussistere. Il limite di molta sociologia moderna sta nella sua miopia: vede il presente o meglio la tendenza dominante nel presente, ma non la durata antropologica. I sociologi della società digitale possono magari confermarci nella necessità di porre fine a forme di insegnamento fondate storicisticamente sulla successione cronologica e retoricamente sul tecnicismo formale, perché entrambe ormai inadeguate ai bisogni attuali dell'apprendimento, ma non ci dicono in realtà nulla su ciò che noi oggi *possiamo e dobbiamo* fare per insegnare la letteratura in modo nuovo. D'altronde compito della scuola non è solo il pur necessario adeguamento ai tempi. La scuola deve anche difendere la propria inattualità; ha un mandato che non si brucia nella immediatezza e nella contingenza; deve anche resistere ai tempi se ciò è necessario per assolverlo, e cioè per conservare la memoria e garantire ancora la possibilità di un patto fra le generazioni.

6. Insegnare a dare senso a un testo è importante perché significa insegnare a dare un senso alla vita. È appunto questo il compito fondativo dell'insegnante, e soprattutto di quello delle discipline umanistiche. Il problema è che oggi ciò va fatto senza più battere le vecchie vie dello storicismo, dell'identità nazionale, del racconto mitico del popolazione. E allora: come educare a una storia senza storicismo, a un'etica senza più una morale preconstituita, a un impegno civile senza più popolo o nazione?

La didattica d'avanguardia ha già avanzato qualche concreta proposta in proposito: rifiuto di un metodo basato esclusivamente sulla successione lineare e cronologica; al posto di una serie di medaglioni di autori e di movimenti letterari, la lettura di alcuni grandi libri non solo italiani e non solo europei; la collocazione di questi grandi libri al centro di costellazioni di scrittori e opere delineati attraverso raggruppamenti per generi letterari e per temi; massima apertura ad approcci di tipo interdisciplinare e interculturale. Insomma l'insegnamento della letteratura non dovrà essere più tecnico-professionale, retorico o storico-filologico, ma largamente culturale.

Resta però da definire quel senso nuovo della storia, dell'etica e dell'impegno civile in cui soltanto può risiedere la nuova identità dell'insegnante di letteratura. Un aiuto può venirci dalla letteratura stessa e soprattutto dalla grande letteratura moderna, perché essa non fa che rendere più evidente e radicale qualcosa che era percepibile anche nella letteratura antica e medievale: e cioè che il discorso letterario è sempre aperto, *in fieri*, e si realizza solo attraverso la collaborazione del lettore che, dandogli senso, ogni volta torna a ridefinire insieme il significato dell'opera e quello della vita. Le opere sono sempre costruzioni da completare.



Insomma il nuovo racconto della letteratura riguarda qualcosa da costruire, non qualcosa che è stato costruito. D'altronde, per secoli, non è stato così anche per l'identità nazionale? Non è questa la differenza che separa il Petrarca della canzone *All'Italia*, il Machiavelli della conclusione del *Principe*, il Foscolo dei *Sepolcri* – tutte opere che preparano qualcosa che deve ancora realizzarsi – da Carducci, Pascoli e d'Annunzio che nelle loro poesie civili si sono ormai trasformati in vati retoricamente volti a esaltare qualcosa che già esisteva?

Voglio dire che insegnare la letteratura oggi richiede l'idea di una sua nuova attualità. A sua volta questa ha a che fare con il modo con cui il significato della letteratura si è andata concretamente sviluppando e precisando a partire dal modernismo e poi soprattutto negli ultimi decenni. Nel corso del Novecento, il senso della vita offerto dai testi letterari è sempre più quello della nuda vita, senza pesanti diaframmi ideologici. A interessare l'autore e a coinvolgere il lettore è il rapporto diretto, bruciante, io-mondo, io-società. I grandi temi dell'amore, della morte, della giovinezza, della vecchiaia, della pace e della guerra ci si presentano senza più l'ingombro di ideologie onnicomprensive, di utopie, di programmi generali. Il momento problematico, riflessivo, esistenziale, emotivo, balza in primo piano. La stessa passione politica, civile e morale ha acquistato, nell'ultimo mezzo secolo, una dimensione nuova, ricca più di domande che di risposte. Si pensi alle conclusioni di scrittori eticamente e politicamente impegnati come Primo Levi di *Se questo è un uomo* e *La tregua*, o il Pavese di *La casa in collina*, o il Fenoglio che intitola il suo capolavoro sulla guerra partigiana *Una questione privata*.

La grande scommessa problematica ed esistenziale della letteratura moderna, la sua ricerca inquieta e inconclusa di senso, la sua apertura, le sue domande e il suo bisogno di risposte definiscono una prospettiva di significato da elaborare insieme; non raccontano un'identità data, ma scommettono su un'identità futura, da costruire con il lettore. Nello stesso tempo questa letteratura richiede all'insegnante una passione civile di tipo nuovo, volta non già a narrare un mito del passato, ma a delineare un nuovo possibile racconto, non più nazionale, ma, tendenzialmente, planetario. D'altronde l'insegnante è già anche un lavoratore della conoscenza, che deve mettere in contatto mondi diversi – quelli del passato e del presente, ma anche quelli di studenti italiani e di studenti invece provenienti da culture lontane da quella nazionale –, deve cioè operare sui confini, compiendo un'opera ininterrotta di contrabbando da una frontiera a un'altra, e cioè di traduzione, di trasposizione, di trapianto fra campi del sapere fra loro remoti e fra realtà storiche e sociali sinora prive di reciproca comunicazione. La marginalità dell'insegnante può allora diventare significativa: rappresentando il destino di tutti i marginali può diventare una forza e, insieme, una ragione di nuova identità.