

Modesta proposta per insegnare letteratura oggi

Emanuele Zinato

I. Lo stato delle cose. Per una critica delle pedagogie e delle competenze

Il genere della «modesta proposta», come si sa, prevede di mobilitare i regimi della satira e dell'ironia: non questa breve nota, che della *Modest proposal* swiftiana conserva solo la consapevolezza dell'estrema inattualità rispetto all'egemonia del senso comune. Questa egemonia, in sede didattica, si traduce in tre parole-chiave: tecnopedagogie, innovazione e competenze.

Chi è entrato a scuola come docente a partire dal 2013 mediante il TFA (Tirocinio formativo attivo) ha dovuto seguire corsi di pedagogia e sostenere un esame nel quale le nozioni pedagogiche hanno avuto un peso determinante. In seguito con i FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio, istituiti con Decreto legislativo n. 59/2017) lo spazio delle "tecniche" pedagogiche è andato aumentando, non solo per semplice quantità di crediti ma per egemonia culturale, a detrimento dello spazio delle "discipline" e dei "contenuti". La nuova normativa che regola la formazione degli insegnanti, introdotta con la Legge di bilancio 2019, in quasi tutte le circostanze, prevede quale prerequisito per accedere al concorso l'acquisizione dei 24 crediti in «discipline antropo-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche».

Le resistenze a questo processo si configurano come uno scontro interno al campo accademico fra pedagogisti e disciplinari, percepito per lo più come conflitto tra innovazione e tradizione e, dunque,

fra vincenti e perdenti: «è indispensabile – dicono i disciplinaristi – che almeno la metà dei 24 crediti didattici richiesti per accedere al triennio formativo riguardino le specifiche didattiche disciplinari (didattica della matematica, didattica delle lingue, didattica della filosofia, didattica della letteratura) e siano impartite dai docenti di quelle discipline che abbiano maturato conoscenze specifiche di didattica disciplinare». Tuttavia la battaglia per i contenuti disciplinari viene rappresentata come “conservatrice”, rubricata cioè come “causa persa” da una visione del mondo che ha nell’“innovazione” il suo credo condiviso. Conoscere la propria disciplina, infatti, è sempre meno considerato requisito per chi dovrà lavorare come insegnante, perché quella conoscenza è svilita come “astratta”, vecchia e passiva. Per chi andrà a insegnare servirebbe dunque conoscere la “tecnica didattica” intesa come il campo del *come* anziché del *cosa* e il vero terreno dell’inclusività da un lato (facilitare l’apprendimento per tutti) e della “spendibilità” sul mercato (il *problem solving* come conoscenza di tutti). Ne è prova l’aggressività crescente dei pedagogisti, in termini di occupazione del campo, nella *governance* dei dipartimenti umanistici.

Il conflitto fra tecniche pedagogiche e contenuti disciplinari ha luogo in uno scenario assai più ampio: quello della «didattica per competenze». I Consigli Europei, da Lisbona 2000 in poi, si sono pronunciati infatti per la formazione attraverso il criterio delle *competenze* e il pilastro del nuovo paradigma educativo è rappresentato dalle *Raccomandazioni del Parlamento europeo* del 22 maggio 2018, sviluppate in una serie di indicatori ideati per uniformare le certificazioni scolastiche in tutti i paesi membri, che individuano le competenze fondamentali «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione»: si tratta di otto voci che riguardano la competenza nella madrelingua e nelle lingue straniere, in matematica, scienze e tecnologia, in campo digitale, nei diritti di cittadinanza, in materia imprenditoriale e di consapevolezza culturale.

Se esistesse davvero ancora un margine per il dibattito, questo linguaggio non neutrale, inerente la riproduzione dei saperi, potrebbe essere analizzato alla luce della critica delle ideologie e della conseguente verifica dei poteri e delle parole (come nel secondo Novecento ci ha insegnato a fare Franco Fortini). La definizione stessa di competenza, infatti, intesa come “saper fare” in relazione a situazioni sempre mutevoli («è necessario – si dice – che i giovani posseggano soprattutto atteggiamenti di apertura verso le novità, disponibilità all’apprendi-

mento continuo e alla flessibilità») ha a che fare molto da vicino con l'egemonia imprenditoriale e le odierne contraddizioni dell'ideologia dominante. Il linguaggio dei documenti scolastici dei Consigli europei, fondato su una visione del mondo neoliberale, coniuga in modo disinvolto l'ideologia dell'inclusività e della democrazia con l'autocrazia economicista aziendale, ritenendo che i due campi siano inscindibili. Associa, insomma, come è stato dall'illuminismo in qua, il mercato ai diritti. Il primo tuttavia è sempre più bulimico e meno disposto a tollerare i secondi (non solo quelli, da sempre terreno di controversia, di tipo sociale, ma perfino i diritti umani) e, sia detto di sfuggita, la contraddizione tra forza lavoro e capitale oggi «assume caratteristiche sempre più esplicitamente *tanatopolitiche*».¹ I ministri degli interni possono invocare che i migranti siano lasciati morire in mare e, se si deve scegliere fra sistema aziendale e diritto alla vita, il presidente del paese più colpito dai contagi, può cinicamente affermare: «l'America deve ripartire dopo i lockdown anche se ci saranno più morti».²

Le Competenze Europee, base delle italiane *Indicazioni nazionali per i Licei* e delle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010) e il successivo *Riordino dei professionali* (Decreto legislativo 61/2017) assomigliano dunque in parte alle cosiddette *soft skills*, celebrate nei cv richiesti dalle aziende come «competenze più importanti per iniziare una carriera di successo»: quelle che includono le «doti empatiche ed espressive», cioè l'interiorizzazione dello «spirito» aziendale, e che producono un individuo come «imprenditore di se stesso». Ma, diversamente da queste, mantengono vivi i riferimenti alla «cittadinanza» e alla «consapevolezza culturale»: insomma, nella logica sottesa alla terminologia delle competenze traspaiono in filigrana a un tempo la neolingua del «capitalismo assoluto», «un regime straordinariamente instabile, fragile e quindi aggressivo» fondato sulla finanziarizzazione cieca e sulla mercificazione illimitata sia delle risorse naturali che delle attività umane,³ e la terminologia «garantista» di derivazione illuministica e democratico-borghese. Perfino nell'ultima Riforma – la cosiddetta Buona scuola (2017) – il docente è concepito come una sorta di

¹ R. Ciccarelli, *Dopo il consiglio europeo. Una prima valutazione*, dibattito on line in *Per la sinistra, per un'altra Europa*, Facebook, 27 aprile 2020.

² *Trump, Riaprire subito anche a costo di più morti*, in «La presse.it», 6 maggio 2020, <https://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/coronavirus-usa-oltre-71-mila-decessi-1-milione-e-due-i-contagi-trump-riaprire-presto-anche-a-costo-di-piu-morti-90a7ca83-3ca4-4e14-8a9b-a246c33e8792.html> (ultimo accesso: 23/4/2021).

³ E. Balibar, *Capitalisme absolu: puissance, instabilité, violence*, in Id., *Histoire interminable. D'un siècle à l'autre, Écrits I*, Paris, La Découverte, 2020, p. 277.

facilitatore, “coach” o “trainer mentale” e tuttavia gli studenti «organizzati in gruppi, dovrebbero imparare a porre domande e a dare risposte, a prendere decisioni, a discutere con responsabilità confrontando diverse opinioni, a darsi reciproco aiuto», tanto che si dichiara come fine della scuola quello di «crescere cittadini autonomi e responsabili».

II. Le ragioni della marginalità dell'esperienza letteraria

Il fine della scuola, nella tradizione democratico-borghese, era quello di sviluppare le potenzialità dei giovani facendoli diventare persone mature. A scuola si sarebbe dovuto imparare a diventare se stessi: a distinguere il bello e il giusto, a goderne, a ragionarci. L'insegnante avrebbe dovuto educare gli studenti al pensiero critico, trasmettere la potenza liberatoria del conoscere. Questa tradizione ha consegnato ai suoi intellettuali il mandato pedagogico inerente l'insegnare come atto d'amore verso la possibilità di cambiare la realtà e di trasformare l'interiorità. Insegnare voleva dire stimolare i desideri di libertà, di scoperta, di incontro con l'altro e di giustizia, e alla letteratura, cioè ai “classici” antichi e moderni, era attribuito il compito di educare l'immaginario delle nuove classi dirigenti. Che questi intenti, a uno sguardo materialista, celassero a loro volta contraddizioni “umanistiche” e rispondessero a una retorica dominante è stato sostenuto dal “discorso del '68”: forse però anche allora sarebbe stato necessario esaminare dialetticamente queste formazioni discorsive “tradizionali” come un campo di forze, cioè come coesistenza instabile fra progetti di emancipazione e falsa coscienza del dominio.

Comunque sia: oggi ai docenti della scuola, più o meno consapevolmente, appare chiaro che quel mandato educativo in quanto “funzione” è stato ormai revocato e che il loro “ruolo” ancora riconosciuto dal senso comune – quello in base al quale possono ottenere senza vergogne sociali un piccolo salario – è di contribuire a preparare il capitale umano di cui le imprese necessitano.

Chiedersi allora che fare di ciò che resta dell'educazione letteraria ha a che fare col chiedersi che fare di ciò che resta dei diritti. L'affanno con cui la tradizione storico-letteraria ha tentato di legittimarsi in sede didattica nell'ultimo mezzo secolo, prima in senso scienziato (linguistico, nell'epoca strutturalista) poi in senso culturalista (come strumento per l'inclusione e l'intercultura) è il segno e il sintomo non solo delle ricadute scolastiche del mutamento teorico dalla centralità del testo alla centralità del lettore ma anche di una crescente marginalizzazione della letteratura. Del resto, come si può notare, lo spazio per l'in-

segnamento della letteratura non fa parte dell'odierno sistema delle competenze e la stessa parola «letteratura» è praticamente assente nella nuova terminologia didattica (compare una sola volta nella dichiaratoria delle Otto Competenze).

Per pensare uno spazio per la letteratura nel nuovo modello di formazione è necessario attivare strategie interstiziali, capaci di abitare “abusivamente” il concetto-chiave egemone delle competenze. Non è del resto questo un problema che riguarda i soli docenti di letteratura poiché coinvolge ogni contenuto disciplinare qualora lo si intenda in modo problematico, come processo dialogico e non come semplice dato da schematizzare nelle tabelle tecnopedagogiche. Può insomma tornare utile che, in generale, nelle tante disposizioni si faccia riferimento a «una prassi didattica che non si limita a trasmettere nozioni, formule e definizioni da imparare a memoria, ma mira a sviluppare autonomia, capacità critica e riflessiva». ⁴ L'ossessione utilitarista egemone si può forse erodere, portandola a cozzare con l'area dei diritti che contraddittoriamente presuppone.

III. «C'è poco tempo...»

Non c'è docente di letteratura che non si dolga perché il tempo da dedicare al “programma” (e alle sequenze lente richieste in classe dall'esperienza di un testo letterario) è troppo poco ed è sempre più frammentato dai tempi veloci di altre, più invasive, educazioni: stradali, sanitarie, aziendali, psicologiche, civiche, tecniche. La cronica “mancanza di tempo” da dedicare alle discipline ha assunto, oggi, una dimensione sistemica, prefigurando un habitat formativo inospitale alla tradizionale educazione letteraria intesa come sequenza di autori e opere disposti, per dettagli testuali antologici, lungo una catena storica. Questo per due serie di ragioni:

1) I già richiamati interventi legislativi sugli istituti tecnici e professionali prevedono che le discipline tradizionali sopravvivano aggregate all'interno di «assi» (asse dei linguaggi, asse matematico, asse storico-sociale, asse scientifico tecnologico e professionale) secondo un approccio per competenze su base interdisciplinare programmato per Unità didattiche di apprendimento (Uda). Dei vecchi programmi di letteratura restano in vita solo dei puri elenchi di autori canonici: da Dante a Calvino. Non si fa riferimento a metodologie specifiche di ap-

⁴ A.M. Agresta, M. Polacco, *La riforma dei professionali e il falso miraggio delle competenze*, in «Le parole e le cose», 9 gennaio 2020, <http://www.leparoleelecose.it/?p=37434> (ultimo accesso: 23/4/2021).

prendimento del testo letterario e, alla letteratura, naturalmente, non viene riconosciuto un proprio asse. Il risultato è paradossale: in una quinta, ad esempio, di un istituto alberghiero il professore di italiano dovrà trattare Pirandello, Svevo, Montale ma facendo in modo che se ne possa parlare all'interno di qualche Unità didattica interdisciplinare sui cibi.⁵

2) La retorica dell'inclusività, della *flipped classroom* e del *flip teaching*, e più in generale della "pedagogia del fare", è alimentata ora dalla DaD (didattica a distanza) che, anziché essere accolta come surrogato e strumento per far fronte all'emergenza sanitaria globale, viene teorizzata e proposta euforicamente come sistema duraturo: "occasione" e "opportunità" per "innovare" la didattica scolastica e universitaria "adeguandola" al presente.⁶ Si tratta in sostanza della fine della classe intesa come comunità, sostituita o ibridata, con le forme di una *community* e con la conseguente accelerazione del processo di frammentazione «irrelata e pulviscolare di soggettività arbitrarie, prive di verifiche esterne e di legami interni regolati da un ordine di valori».⁷ Il vecchio concetto di classe, dopo questo trattamento "innovativo", sopravviverà per lacerti.

La tentazione che ha circolato a lungo fra gli insegnanti più intelligenti, meno servili e più fedeli alla propria funzione di intellettuali critici è stata quella di ignorare le disposizioni: guscio vuoto a cui contrapporre la persistenza inerziale delle proprie discipline. In futuro questa prassi di «dissimulazione onesta» sarà sempre meno possibile.

Questa situazione esigerebbe una risposta in termini di politica culturale: sarebbe indispensabile infatti uscire dal ghetto e ottenere il riconoscimento, nei percorsi di formazione dei docenti, di una specificità della didattica della letteratura (irriducibile alla generalizzazione tecnopedagogica) e declinare le competenze letterarie in senso critico e ermeneutico. Fra le pieghe del progetto *Compita* («Le competenze d'Italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado», stipulato negli scorsi anni tra il MIUR, gli italianisti di dodici università italiane e gli insegnanti dell'area linguistico-letteraria di cinquanta scuole pilota), vi sono stati alcuni sparuti tentativi in questa direzione. Bisognerebbe tuttavia ottenere il pieno riconoscimento di un asse estetico, artistico e letterario in ogni ordine

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. F. Bertoni, *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, scaricabile gratuitamente dal sito delle edizioni nottetempo, <https://www.edizioninottetempo.it/it/prodotto/insegnare-e-vivere-ai-tempi-del-virus> (ultimo accesso: 23/4/2021).

⁷ R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 96.

e grado educativo.

Il concetto di “innovazione” infatti, nel nostro campo, non può essere inteso nel suo senso “tecnico” egemone ma viceversa va radicato nel vivo del dibattito culturale internazionale e nella dialettica fra ricerca e didattica: questioni come le nuove periodizzazioni (*Early Modern, Modernism, Late Modernism*), la centralità dell’ermeneutica, le acquisizioni della critica tematica e della nuova narratologia, la sociologia del “campo” e i tragitti intellettuali di Bourdieu, la nozione di “riuso”, solo per fare degli esempi, implicherebbero, nelle loro ricadute didattiche, nuovi modi di leggere i testi, di collocarli nel loro tempo e di attualizzarli nel nostro. L’aggiornamento dei paradigmi dell’insegnamento letterario – già tentato dai migliori strumenti manualistici dei passati decenni (come *Il materiale e l’immaginario* e *La scrittura e l’interpretazione*) – potrebbe in tal modo proseguire oggi con l’allestimento di strumenti manualistici rinnovati, con laboratori per i docenti e con risultati assai fertili.

Tuttavia, nella consapevolezza che, per la fiera opposizione dello “spirito del tempo”, questo riconoscimento non avverrà nelle sedi istituzionali, occorre dotarsi di “armi leggere” per una guerriglia culturale, aula per aula: negli scenari del prossimo futuro situazioni comunitarie e condivise in classe saranno sempre meno durature e sempre più puntiformi. Probabilmente non si potrà più contare, insomma, su un percorso (né di tipo storicista né di tipo nuovo) con cui programmare l’apprendimento letterario in grandi sequenze e cesure, quanto piuttosto su singole “occasioni” in cui, episodicamente, si coaguleranno le attenzioni e le esperienze di lettura intorno a un testo, anche minimo. Occorre in sostanza rispondere alla frammentazione con il buon uso del frammento.

IV. Un buon uso del frammento: la parte e il tutto

Fino ad ora, nei trienni, si è insegnata letteratura per «dettagli» antologici posti in una sequenza storiografica: l’esperienza dei testi e la produzione di senso in classe hanno riguardato lo sviluppo delle capacità di istituire andirivieni fra il dettaglio e l’opera (fra un canto e la *Commedia*, fra un’ottava e il *Furioso*, fra un passo del romanzo e i *Promessi sposi*) e fra il dettaglio e il contesto (fra le opere e gli *-ismi*, le poetiche di gruppo, l’organizzazione della cultura). Il concetto-termine «dettaglio» rinvia all’operazione del “tagliare da”: la funzione del dettaglio è stata quella di “ricostituire” il sistema di cui il dettaglio fa parte e su questa ricostituzione dell’insieme sono basati tutti i manuali

scolastici e universitari, anche i più innovativi. Diversa è una «didattica del frammento», termine che rinvia all'operazione di "rompere", "frangere": il frammento, resecato via dal tutto, implica una potenziale ricostruzione non deduttiva. La ricostruzione del senso per frammenti, tipica a esempio dell'esperienza del tempo novecentesco e modernista o del saggismo asistemico, scommette sul senso ma sa che non potrà mai ricostruire l'insieme: questa operazione ipotizza che piccoli particolari appartenenti all'opera possano essere estratti, analizzati e interpretati come "fossili guida", osservati da una posizione parziale.

Si può tentare di far nostra, in ambienti formativi sempre più ostili, questa consapevolezza e questa scommessa: mentre il metodo sequenziale e "narrativo" che abbiamo utilizzato nella didattica della letteratura a scuola deve molto allo storicismo ottocentesco e al capolavoro di Francesco De Sanctis, nel Novecento sia Walter Benjamin che Eric Auerbach hanno variamente proceduto isolando dei frammenti e hanno entrambi operato in situazioni di catastrofe di civiltà: l'esilio, la persecuzione, la guerra. In *Mimesis* Auerbach esule a Istanbul ricostruisce la rappresentazione della realtà nell'intera letteratura occidentale, sulla base della contrapposizione fra separazione e mescolanza degli stili e sul concetto di figura mediante un uso modernista dei frammenti tratti da Omero, da Dante, da Chrétien de Troyes, da Rabelais, da Balzac o da Virginia Woolf: citazioni che rispondono a domande di senso fondamentali inerenti i modi del testo letterario di imitare problematicamente la realtà e la vita quotidiana delle persone comuni. Benjamin quando, fuggito a Parigi, legge *A una passante* di Baudelaire concepisce la critica come un lavoro di distruzione e ricostruzione: rifiuta di vedere nel testo un organico documento d'epoca o il risultato dell'intenzione autoriale. Baudelaire infatti, a suo parere, non affronta consapevolmente i problemi della modernità capitalistica: la folla non è direttamente rappresentata nelle *Fleurs* eppure il «contenuto di verità» di quella poesia, che emerge leggendola dal punto di vista del presente, è dato dalla fantasmagoria urbana, dall'incontro casuale come *shock*, dal tempo puntiforme in cui nella grande città si brucia l'esperienza umana. In tal senso, per Benjamin, Baudelaire è il poeta allegorico del moderno: l'attualizzazione può giungere al suo azzardo quando egli crea un cortocircuito tra lo sguardo turbato e impotente del poeta sulla strada assordante e l'azione automatica dell'operaio nella catena fordista.

Le competenze letterarie che saremo chiamati a difendere sono in buona sostanza le capacità da parte degli studenti di *storicizzare*, *ana-*

lizzare e interpretare dei testi per *frammenti*. La scelta del frammento, nella «didattica delle forme brevi» all'altezza della crisi attuale, deve garantire la sua fruibilità come "occasione": deve individuare microtesti dotati di esemplarità e di parziale autonomia semantica da sottoporre agli studenti negli interstizi che ci saranno concessi.

In ogni tessuto testuale esistono infatti porzioni formali minime e strategiche (a esempio gli incipit, gli epiloghi, i dialoghi, le digressioni narrative e gli apologhi, le parentesi descrittive o riflessive, le singole poesie situate nelle zone soglia delle raccolte, il genere stesso della forma breve e dell'aforisma) che ci paiono cariche di una funzione allegorica, che ci sembrano porre cioè questioni capitali (benché o perché) formulate con la massima densità e la massima brevità: sono tali l'esempio del leone e la volpe nel diciottesimo capitolo del *Principe*, l'aneddoto del notomista nel *Dialogo* di Galilei, le *Operette* leopardiane, l'apologo *In galleria* di Kafka, il sogno in *Vino generoso* di Svevo, il dialogo delle piante e del terminale nelle *Mosche* di Volponi, la descrizione di *Leonida* nelle *Città invisibili* di Calvino e il viaggio dell'atomo in *Carbonio* nel *Sistema periodico* di Levi.

La condizione del lavoro intellettuale che si delinea nell'uso dei frammenti è la nostra, quella che viviamo tutti i giorni da operatori culturali desueti e straniati. Nella proposta di lettura in classe del "momento di verità" delle opere, c'è un implicito riferimento alle condizioni materiali del lavoro salariato cognitivo e educativo. Alla domanda non innocente che ci verrà di continuo rivolta «che cosa si impara studiando letteratura?», si potrà in tal modo rispondere «a farsi gioco di un'egemonia eludendone le trappole». ⁸ La competenza letteraria riguarda infatti la capacità di «problematizzare una qualsiasi costruzione di senso, attraverso l'utilizzazione di un certo numero di procedure ermeneutiche». ⁹

Si può dunque, per concludere con un accenno alla concreta prassi didattica, ipotizzare l'estrema efficacia di un solo frammento, per la cui contestualizzazione, analisi e interpretazione si suppone che l'insegnante abbia una sola ora di tempo, in una classe o su una piattaforma virtuale.

Ai vostri tubetti di vetro, ascoltati il mio consiglio, fate buona guardia. Io personalmente sono di buona indole, ma non posso rispondere delle mie colleghe a cui voi avete cambiato il centralino. State attenti. Se si dovesse scatenare un'epidemia, ne andreste

⁸ Y. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, trad. di Isabella Mattazzi, in «Il Verri», 45, 2011, pp. 32-41.

⁹ *Ivi*, p. 32.

L'ospite ingrato

di mezzo voi, ma anche noi che viviamo in pace nei vostri pregiati visceri. Non c'è dubbio che alla lunga ci sapremo adattare a campare anche nell'intestino di uno scarafaggio o di un'ostrica, ma ci vorrebbero tempo e fatica e un buon numero di defunti.¹⁰

Si inizierà contestualizzando: il testo è tratto dai dialoghi dello *Zoo immaginario* pubblicati da Primo Levi negli anni Ottanta sulla rivista naturalistica «Airone». L'analisi dovrà evidenziare le forme del discorso: nel testo si finge che un giornalista intervisti l'organismo unicellulare saprofita *escherichia coli*, a cui viene data la voce secondo una strategia ironica, dialogica e straniante ereditata dalle *Operette morali* di Leopardi. Infine, si darà spazio all'interpretazione con una discussione attualizzante capace di mettere il nostro presente della doppia crisi pandemica e ecologica al cospetto del passato recente leviano.

¹⁰ P. Levi, *In diretta dal nostro intestino: l'escherichia coli*, in «Airone», febbraio 1987, p. 160, ora in Id., *Opere*, a cura di M. Belpoliti, Torino, Einaudi, 1997, vol. 2, pp. 1332-1334.