

STEFANO ROSSETTI

*Letteratura e arti visive nella scuola*

In

*La letteratura italiana e le arti*, Atti del XX Congresso  
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Napoli, 7-10 settembre 2016),  
a cura di L. Battistini, V. Caputo, M. De Blasi, G. A. Liberti,  
P. Palomba, V. Panarella, A. Stabile,  
Roma, Adi editore, 2018  
Isbn: 9788890790553

Come citare:

Url = [http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=1039](http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1039)  
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

STEFANO ROSSETTI

*Letteratura e arti visive nella scuola*

*La tesi della relazione è che occorra rovesciare lo stereotipo dei nativi digitali, portati naturalmente all'esperienza visiva e annoiati da forme tradizionali di narrazione e trasmissione del patrimonio culturale: al contrario, lo studio della letteratura è in grado di dare un senso profondo e vitale alle storie e alle esperienze visive, rendendole attive nella costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza alla comunità civile. L'argomento viene affrontato in una prospettiva teorica e didattica, pensando a come proporre lo studio della letteratura ai giovani delle scuole superiori. Nel corso dell'argomentazione, vengono affrontati alcuni problemi fondamentali dell'insegnamento letterario: il rapporto fra educazione linguistica e letteraria, la questione del canone, la storizzazione di testi e problemi, il processo critico dell'attualizzazione. Questi temi vengono studiati in relazione a tre punti di osservazione, usati come focus per la comprensione dell'argomento e delle questioni che implica: 1. gli studi recenti sulla narrazione e sull'esperienza visiva, che introducono in campo antropologico ed estetico idee nuove e provocatorie, fortemente legate alla letteratura; 2. il tema della didattica per competenze, che rinnova il dibattito sul valore degli studi letterari e sul loro significato; 3. i processi di digitalizzazione in atto, nel mondo e nella realtà scolastica, che pongono il problema del rapporto fra cultura colta e popolare.*

Per collocare le idee che esporrò entro termini precisi, è necessario porre due ordini di premesse.

Prima di tutto bisogna definire un clima genericamente culturale; a questo scopo posso ricorrere a due recenti fatti di cronaca. Il primo è la controversia sorta fra il Governo polacco e Niantic, la multinazionale che distribuisce la app Nintendo *Pokemon go*, a proposito del diritto di includere fra i luoghi di 'caccia' ai personaggi anche il campo di concentramento di Auschwitz: allo stato attuale, non esistendo leggi che impediscano un simile comportamento, la ditta è stata invitata a eliminare dalla lista dei siti di caccia il campo, insieme ad altri luoghi della storia e della memoria collettiva. Il secondo è la decisione del team che gestisce i contenuti del social Facebook di rimuovere la storica foto della bimba vietnamita Kim Puch dal profilo dell'intellettuale norvegese Tom Egeland: la foto era stata postata insieme ad altre sei, in un progetto denominato 'Sette foto che hanno cambiato il destino delle guerre', ed è stata rimossa perché a causa del nudo di una bimba costituiva un'offesa al senso del pudore degli utenti.

I due fatti evidenziano una grande confusione sotto il sole della moderna cultura delle immagini, ma possono rivelarsi utili ad analizzare alcuni tratti dell'immaginario giovanile. In particolare, ci guidano a riflettere sulla percezione e sull'utilizzo, in molti prodotti diffusi della cultura popolare e giovanile, di concetti come 'realismo', 'attualità', 'storia', 'memoria', 'etica'.

Il secondo ordine di premesse tocca invece alcuni aspetti più specificamente legati alla scuola e alla didattica. Prima di tutto va precisato che altro è insegnare Letteratura all'università, altro nelle scuole: diversa e molto lontana è infatti la motivazione allo studio, letterario e più in generale umanistico, nelle due situazioni; di conseguenza, si modifica radicalmente il peso e il senso della mediazione culturale esercitata dal docente, poiché nelle scuole è sostanzialmente assente la dimensione della specializzazione, centrale nell'università. Inoltre, nella scuola è acceso il dibattito sull'interazione e sull'equilibrio fra insegnamento della letteratura e della lingua, e a mio parere si configura una sostanziale riduzione dello spazio del *letterario* a vantaggio del *linguistico*. Infine, esiste una forte tendenza a diffondere (in una certa misura ad imporre) l'idea di una valutazione 'oggettiva', legata a parametri di *quantità* piuttosto che di *qualità*.

L'insieme di questi fattori induce positivamente a discutere pratiche e metodi di analisi ed interpretazione, dei testi e delle immagini: i formatori e gli educatori sembrano infatti concordare sull'idea che lo studente debba essere 'competente', in grado cioè di utilizzare nella sua esperienza di vita le acquisizioni fatte durante il percorso di studi, ben oltre il compimento del segmento

scolastico; diverse sono invece le opinioni sul metodo attraverso il quale questa ‘competenza’ possa essere acquistata, e sull’incontro/ integrazione fra gli apprendimenti formali e quelli informali.

Le ‘arti visive’ di cui si parla nel titolo, quindi, sono costituite da alcune manifestazioni delle moderne culture giovanili, e oggetto di questa riflessione è la loro interazione con lo studio colto, istituzionale, della storia di discipline come Arte e Letteratura.

Affrontare questi temi è importante, perché la diffusione delle nuove tecnologie, ed il loro massiccio ingresso nella scuola, collocano entro termini nuovi un problema vecchio, che Edison enunciava con queste parole: «Books will soon be obsolete in the school. Scholars will soon be instructed by the eyes» («I libri saranno presto obsoleti nelle scuole. Gli studenti saranno presto istruiti attraverso gli occhi»).

I tempi di realizzazione di questa sorta di profezia – enunciata nel 1913 - si sono rivelati ben diversi dalle aspettative di Edison; tuttavia, l’accelerazione nello sviluppo e nella diffusione delle tecnologie comunicative avvenuta negli ultimi trent’anni ha suscitato reazioni interessanti e diversificate.

A partire da presupposti talvolta contrastanti, alcuni intellettuali hanno sostenuto una sostanziale incompatibilità fra culture e linguaggi: da una parte quelli tradizionali, ispirati e strutturati dall’idea del libro, della lettura e della situazione comunicativa che ne deriva; dall’altra, opposta alla tradizione del libro, la cultura e la civiltà delle immagini e della visione. In Italia, gli esponenti più significativi e popolari di questa tesi sono stati Alessandro Baricco e Giovanni Sartori, che hanno espresso in modo forte ed argomentato le loro opinioni in libri giustamente famosi, *I Barbari* e *Homo Videns*: per entrambi, la guerra di civiltà è definitiva e senza prigionieri. Cambiano, invece, i ruoli dei ‘buoni’ e dei ‘cattivi’. Per il primo questi ultimi sono rappresentati dalle istituzioni tradizionali (fra le quali la scuola), arretrate e conservatrici, per il secondo dalla cultura visiva in generale.

La *media education*, ai principi della quale si ispira questa relazione, propone invece una mediazione possibile, un incontro virtuoso fra ‘colto/ formale’ e ‘popolare/ informale’, ‘tradizionale’ e ‘innovativo’, ‘scritto/ letterario’ e ‘visivo’. In questa prospettiva, si rovescia un luogo comune oggi molto diffuso presso l’opinione pubblica e, purtroppo, anche presso molti addetti ai lavori: che l’utilizzo delle nuove tecnologie come supporti educativi contribuisca a migliorare la qualità dell’attenzione e dell’apprendimento, e che quindi il ricorso ai ‘nuovi’ media possa restituire a discipline in crisi di legittimazione – come la Letteratura – una capacità attrattiva, un’attualità, un ‘valore’, che pare abbiano perduto. Al contrario, in una corretta prospettiva di alfabetizzazione ai media potrebbe verificarsi che sia proprio la Letteratura a dare finalmente significato ad un’esperienza visiva, quella di tanti giovani, tanto pervasiva quanto vuota e stereotipata.

Per sottoporre a verifica questa ipotesi, occorre immaginare un nuovo ruolo per le tecnologie e gli strumenti, da una parte, e dall’altra per i testi e i messaggi che producono.

Riflettendo sull’intreccio fra alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea, lo studioso inglese David Buckingham chiarisce con semplicità alcune idee e distinzioni importanti, ai fini di questo ragionamento:

Possiamo dire che la conoscenza che gli studenti già hanno delle materie scolastiche – i luoghi comuni sulla scienza e la tecnologia, altri paesi o il passato – derivano in parte dai media stessi: sebbene ciò che viene dai media non sia necessariamente realistico. La percezione che i ragazzi hanno della vita nel Diciannovesimo secolo, infatti, può venire dalle fiction in costume [...] Tuttavia, per quanto poco significativa o irrilevante possa essere questo tipo di conoscenza tratta dai media, è chiaramente qualcosa che gli insegnanti possono decidere di trascurare, a proprio rischio e pericolo.

[...] Esiste, certo, il pericolo che la ‘media education’ possa essere ridotta a un ruolo puramente strumentale, e che l’insegnamento *dei media* si confonda con l’insegnamento *con i media*; rischio che può aumentare nel momento in cui i media educator iniziano ad affrontare le sfide delle nuove tecnologie digitali. È molto importante non confondere la ‘media education’, dunque, con l’uso dei media come supporti didattici, cioè con un modo alternativo di comunicare il contenuto delle materie scolastiche.

Da quest’impostazione discende la necessità di discutere alcuni assunti ed omissioni sui quali si costruisce il discorso pubblico e si fondano alcune scelte importanti di politica scolastica.

Il primo è che esista una condizione di “natività digitale”. Si tratta, come ha mostrato Pier Cesare Rivoltella nel suo *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, di una ‘neuromitologia’ priva di qualsiasi fondamento scientifico, buona per pubblicizzare prodotti e per venderli, non certo per riflettere su temi pedagogici e culturali che coinvolgono insegnanti e studenti.

Il secondo, strettamente legato al primo, è costituito dalla scarsa diffusione di idee in contrasto con la vulgata dominante: mi riferisco in particolare all’apporto di studiosi come Roberto Casati e Manfred Spitzer, e ai loro libri *Contro il colonialismo digitale* e *Demenza digitale*. La vicenda del neuroscienziato tedesco, prima consulente istituzionale poi licenziato ed osteggiato quando ha messo in discussione il dogma della ‘natività digitale’, è particolarmente significativa. Nel suo libro, colpisce, l’imponente bibliografia di studi scientifici, citati a sostegno della sua critica all’utilizzo precoce delle nuove tecnologie nella scuola; e colpisce tanto di più, se confrontata con la scarsa o nulla presenza di studi scientifici nelle bibliografie dei cantori dei nuovi strumenti, che rivelano in questo modo la loro base puramente ideologica.

Infine, è sicuramente utile ricorrere ai pochi studi che esaminano i risultati delle sperimentazioni 2.0, avviate da alcuni anni. In questo senso, risulta illuminante la lettura del saggio *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, pubblicato lo scorso anno presso Il Mulino dallo storico della pedagogia Adolfo Scotto di Luzio. Basandosi sui documenti forniti dal Ministero dell’Istruzione, in primo luogo il Piano scuola digitale, e sugli esiti del progetto sperimentale Cl@ssi 2.0, pubblicato sul sito istituzionale, lo studioso constata il sostanziale fallimento del primo atto del Piano; sottolinea in particolare come alcune esperienze d’avanguardia, frutto per lo più dell’intelligenza di singoli docenti, vengano usate strumentalmente per rappresentare un mondo ideale lontanissimo dalla maggior parte delle realtà scolastiche e soprattutto dai reali bisogni degli studenti. Circa il valore culturale e sociale delle sperimentazioni legate all’utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, denuncia

[...] un vero e proprio circolo vizioso. [...] per valutare l’efficacia dell’introduzione del computer in un piano degli studi il criterio generalmente scelto dagli attori istituzionali è che un piano degli studi è tanto più efficace se contempla l’introduzione e l’uso dei computer. È difficile in questo modo conoscere veramente qualcosa.

Prima di essere un oggetto conoscitivo, il tema delle tecnologie per l’apprendimento è dunque lo stereotipo che la cosiddetta «società della conoscenza» coltiva di se stessa: un mondo nuovo, di sconfinata possibilità, aperto alla colonizzazione e allo sfruttamento.

Resta da chiedersi se gli interessi di quanti sostengono la conquista della scuola da parte della nuova didattica digitale siano anche gli interessi di coloro che devono apprendere.

Esclusi i moventi economici ed ideologici, su quali basi allora avrebbe senso ragionare su un possibile connubio fra *visivo* e *letterario*? Quali finalità formative e sociali si potrebbero perseguire attraverso una didattica delle materie umanistiche fondata anche su quest’incontro?

Una proposta di integrazione potrebbe fondarsi prima di tutto sulle considerazioni storico-culturali sviluppate da Goffredo Fofi nel suo *Zone Grigie. Conformismo e viltà nell'Italia d'oggi*, a proposito dell'«epoca d'oro della cultura di massa», vissuta a suo giudizio fra la fine degli anni '50 e i primi anni '60:

L'epoca d'oro della cultura di massa è stata quella in cui essa si appropriava della tradizione e dei modi della cultura popolare per riproporli a un popolo ancora culturalmente *attivo*, in grado di valutare e di «rimpallare», di ribattere, di rispondere. E la prima differenza con la beffa attuale che è l'interattivo sta tutta nel carattere *collettivo* di quella risposta. Si parla di un insieme di individui che formano comunità e non di individui condannati alla solitudine dal loro consumo. [...] Il cinema e la canzone sono stati certamente i pilastri di una cultura di massa che affondava le sue radici nella cultura popolare, quando le espressioni di quella cultura erano ancora grandemente presenti, pienamente avvertibili.

Il sogno di un incontro virtuoso fra apprendimenti formali ed informali risiede nella capacità della scuola di fare orgogliosamente parte di quelle minoranze di oppositori di cui parla Fofi, che oggi agiscono «a volte un po' troppo convinte della possibilità di usare nel bene quel che è stato programmato nel male, ma perfino, a volte, riuscendoci». Va da sé che questo implica, per l'istituzione, l'abbandono della tecnologia come moda e l'inizio di una riflessione critica ed epistemologica sull'uso didattico delle tecnologie.

Una riflessione di questo genere appare oggi cruciale, alla luce di alcune ricerche in cui umanesimo e scienza si incontrano con naturalezza e profondità.

Due esempi possono illustrarne le potenzialità culturali.

Jonathan Gottschall ipotizza nei suoi libri – in particolare *L'istinto di narrare* – una condizione che potremmo definire 'natività narrativa/letteraria', attribuendo al racconto e alla sua espressione un ruolo evolutivo irrinunciabile. Giunge a considerare fondativo quest'istinto in ogni ambito e manifestazione della vita, individuale e collettiva, fino ad ipotizzare una teoria del sogno alternativa a quella della psicanalisi tradizionale. Nella sua lettura, gli strumenti e le situazioni che consentono di 'narrare' sono diversi solo in superficie; nel profondo, essi sono invece affini, perché rispondono ad un bisogno elementare e costituiscono l'uomo in quanto tale. È chiaro che in una simile prospettiva, contrapporre il 'visivo' al 'letterario' nell'insegnamento delle narrazioni risulta semplicemente assurdo.

Su un altro versante, le neuroscienze hanno appena cominciato ad indagare l'incontro fra mente e corpo, nei processi di comunicazione e rappresentazione. Nel bellissimo libro *Lo schermo empatico*, il neuro scienziato Gallese ed il critico e storico del cinema Guerra si interrogano sulla natura del linguaggio per immagini, ipotizzando scenari suggestivi di incontro fra 'realtà' e 'finzione', a mio avviso riconducibili al concetto di 'natività letteraria/ narrativa' formulato in precedenza.

Insomma, l'idea umanistica dell'uomo *quidam mortalis deus* è al centro di studi ed indagini interessanti ed innovative; in esse, come per gli umanisti, si ipotizza che l'essenza, la natura profonda dell'uomo sia legata alle manifestazioni della sua fantasia e del suo ingegno, e fra queste prima di tutto all'arte del raccontare.

Entro l'orizzonte indicato da queste idee, non sfruttare la virtuosa e naturale interazione fra forme differenti di un'unica tendenza naturale – considerando inconciliabili e reciprocamente ostili il *visivo* e il *letterario* – significa perdere un'occasione di dialogo unica.

La maggior parte dei presenti in questa sala ha conosciuto il primato del linguaggio verbale su quello visivo.

Se pensate alla storia della televisione fino a buona parte degli anni Settanta, risulta evidente che le storie scritte – i classici, i romanzi popolari, le idee e i generi tradizionali e ‘pop’ – hanno costituito il serbatoio al quale attingere, anche quando si proponevano formati innovativi per l’epoca: penso naturalmente alla grande stagione degli sceneggiati; ma anche, per esempio, alla fortuna precoce di trasmissioni legate all’idea dell’indagine, del tribunale, del giudizio, un format che oggi struttura ogni genere di trasmissione, dalle gare di cucina alla diverse forme di ricerca del successo artistico.

Nel caso del cinema, è sufficiente richiamare alla memoria le sequenze iniziali dei celebri cartoni Disney – sui quali si sono costruite le basi dell’alfabetizzazione visiva di gran parte degli odierni cinquantenni: vi campeggiavano parole scritte sulle pagine di un libro, e sfogliando le pagine si entrava nell’universo filmico.

Risulta piuttosto evidente che oggi il paradigma è rovesciato, e che la base dell’esperienza culturale informale/ popolare non è la parola né lo scritto, ma l’immagine.

Ci troviamo, per usare le categorie di Ruggero Eugeni, in una condizione di «postmedialità» (*La condizione postmediale* è il titolo dell’agile libro nel quale illustra la sua tesi). I nostri figli e studenti, quindi, sono “naturalmente” immersi in una costante contaminazione, frammentarietà, emotività, spettacolarizzazione: condizioni tutte che caratterizzano appunto l’epoca dell’immersione totale, in gran parte inconsapevole, nell’universo dei media.

Su alcune di questi processi mentali, che diventano presupposti logici (o privi di logica) per sviluppare un approccio al sapere ed alla vita, la scuola può agire direttamente, contribuendo a trasformare in competenza quella che potrebbe essere soltanto una circostanza contingente.

Vorrei quindi, nella parte conclusiva di questa relazione, analizzare brevemente due di queste tendenze post-mediali ed accennare ai processi culturali/ logici ad esse connesse; contemporaneamente, vorrei sottolineare che esse possono diventare un ambito importante per sviluppare strategie educative e didattiche volte a contrastare quella che Neil Postman definisce «la resa della cultura umanistica alla tecnologia» (è questo il sottotitolo del suo libro *Technopoly*).

Lo farò attraverso l’osservazione di alcune fotografie.

La prima è l’immagine del cancello di Auschwitz, pubblicata da Beppe Grillo sul suo blog (all’indirizzo [http://www.beppegrillo.it/2014/04/se\\_questo\\_e\\_un\\_paese.html](http://www.beppegrillo.it/2014/04/se_questo_e_un_paese.html)), pochi giorni prima delle elezioni europee del 2014. Ad essa, si accompagnava la riscrittura della celebre poesia di Levi *Voi che vivete sicuri*, attualizzata e riferita alle false sicurezze offerte dall’informazione contemporanea ai cittadini indifferenti.

In questa sede, non è interessante prendere parte al dibattito che si aprì a seguito di questa pubblicazione. Può essere invece utile interrogarsi sulle competenze culturali e letterarie necessarie ad un qualsiasi osservatore per formarsi un’opinione critica autonoma sulle domande che l’osservazione fa sorgere: si tratta di un’operazione di propaganda pura e semplice, oppure l’immagine ha un qualche valore conoscitivo? Riscrivere Levi in questo modo significa mancargli di rispetto, o al contrario rendergli omaggio? La memoria storica della Shoah viene in qualche misura offesa da questa revisione e correzione di un’immagine che molti considerano sacra?

Perché un cittadino sia in grado di prendere posizione consapevolmente di fronte ad un’operazione politica di questo genere, è chiaro che l’insegnamento impartito a scuola deve andare oltre la trasmissione di nozioni storiche e culturali, oltre lo sviluppo di ‘semplici’ abilità di lettura e comprensione testuale: deve cioè avventurarsi nell’ambito dell’interpretazione e di quelle che Bloom definisce «valutazione» e «riappropriazione» del testo. Piaccia o non piaccia la terminologia, deve

occuparsi di sviluppare competenze di apprendimento permanente. Si tratta di ambiti delicati, in gran parte estranei alla falsa cultura dell'oggettività (quella dei test a risposta chiusa, per intenderci) che domina nella scuola di oggi. Risulta evidente, infatti, che il giudizio sul racconto di Grillo – che sacralizza, modifica ed usa la storia, riscrivendo Levi in chiave fortemente attualizzante – non potrà che essere soggettivo.

La tendenza culturale messa in gioco da questa sfida intellettuale, invece, costituisce un oggettivo rischio: lo scadimento della memoria storica, la difficoltà incontrata da molti studenti a capire che cosa sia la storia (anche la propria), si manifestano infatti benissimo in quest'esempio.

Ci troviamo al bivio fra quella che lo storico Claudio Vercelli definisce, nel suo *Pop Shoah?*, «presentificazione» e l'operazione che critici e storici della letteratura chiamano «attualizzazione»: la prima si fonda su un semplice gioco di contaminazione, e sullo sganciamento della fattualità storica dal suo significato politico-culturale, anche per il presente; la seconda si fonda sulla costruzione di un'ipotesi interpretativa, un giudizio sul presente reso possibile da una solida conoscenza di fatti e testi del passato. Se per attivare un processo di presentificazione non sono necessarie competenze filologiche, storiche o testuali particolari, per ipotizzare un processo di attualizzazione queste sono invece indispensabili. La prima punta alla semplificazione, ad una sintesi senza analisi; la seconda costituisce il risultato di un procedimento complesso e stratificato.

Se leggiamo i processi conoscitivi nella logica di Sartori, o di Baricco, la prima costituisce la vittoria della dimensione orizzontale su quella verticale. Se ipotizziamo invece che sia possibile mediare fra tendenze diverse (nella prospettiva della *media education*), la scuola non dovrebbe esimersi dal confronto su questo delicato terreno, e potrebbe provare a fornire agli studenti la possibilità di uscire da questo appiattimento nell'eterno presente.

Naturalmente, questo significa porre interrogativi non banali sulla didattica, in diverse direzioni. Per l'insegnante di letteratura, in particolare, entra in gioco il delicato tema del canone (quali generi, scrittori, opere, sono più adatti in questa prospettiva?), dell'equilibrio fra apprendimento dei contenuti e sviluppo delle abilità (il rischio di passare da una scuola del nozionismo ad una senza nozioni), dei modelli storiografici. Sullo sfondo, incombe anche il tema del rapporto fra insegnamento della lingua e della letteratura.

Peraltro, un approccio interdisciplinare ed un orientamento alla comprensione del presente sembrano essere condizioni irrinunciabili per restituire alla nostra disciplina la dignità che merita e che ne fa uno dei pilastri della logica e del pensiero argomentativo, nella civiltà contemporanea.

Ad un brutale processo di presentificazione risponde anche la seconda fotografia. Si tratta di un montaggio pubblicato sui social della squadra di calcio del Bayern Monaco (<http://www.quotidianopiemontese.it/2016/03/16/caduta-di-stile-del-bayern-che-sceglie-un-binario-morto-per-dire-alla-juve-qui-e-la-fine-bayernjuve/#.WSp8-WjyjIU>), prima della partita di ritorno contro la Juventus del marzo scorso.

In questo caso, il binario del campo di concentramento diventa quello che porta i tifosi avversari allo stadio. Il campo di sterminio reale si trasforma in campo metaforico, e l'uccisione diventa quindi 'sportiva'. Sulla parte descrittiva dell'immagine campeggia inoltre la figura super-eroica del portiere del Bayern, che fermerà i 'nemici' e consentirà la vittoria dei 'buoni'. Naturalmente, insieme a queste informazioni, se ne possono ricavare – consapevolmente o meno – anche altre: per esempio, che i deportati sono in qualche modo colpevoli; che il campo è un luogo di giustizia; che l'ariano (alto, biondo, occhi azzurri) è l'eroe positivo, oggi e per sempre.

Il rischio di banalizzare la storia, di sottrarle i valori e gli interrogativi etici che porta con sé, sostituendo ad una tragedia autentica una finzione narrativa, è palpabile.

Si concretizza proprio in relazione alla seconda tendenza alla quale vorrei accennare: i processi di 'epicizzazione' e di 'sentimentalizzazione' che investono con una violenza ed una pervasività mai così forti i mass media contemporanei.

Questo fenomeno sociale e culturale ha avuto negli ultimi mesi picchi notevoli. Ricordiamo tutti come il giornalismo – anche quello di informazione – abbia raccontato le vicende delle Olimpiadi e del recente terremoto: sempre alla ricerca di personaggi eroici, attivando marcatamente meccanismi di enfasi, spettacolarizzazione, emotività. Molto spesso, questo genere di narrazione ha avuto come conseguenza la cancellazione della complessità delle storie – umane, sociali, politiche – e la sostituzione ad esse di una versione semplificata, buona per commuoversi qualche minuto, non per cogliere conflitti, contraddizioni, interpretazioni diverse.

Anche questa tendenza agisce a fondo sui nostri studenti, prima di tutto attraverso le narrazioni popolari per immagini che forniscono rappresentazioni sociali cui molti di loro attingono per farsi un'idea del mondo che li circonda.

Un primo esempio di questo genere di narrazione è fornito dalla serie televisiva Gomorra. La scelta di escludere dalla rappresentazione il punto di vista dei 'buoni' ha fatto molto discutere gli spettatori, e fra essi i magistrati, che si trovano professionalmente ad affrontare il conflitto etico e le conseguenze sociali della devianza criminale.

Ilda Boccassini ha affermato che la serie ha un effetto sociale positivo, perché porta alla luce, rende visibili, realtà altrimenti nascoste dietro la retorica del cambiamento e degli eventi culturali (nel caso di Napoli); Nicola Gratteri ritiene invece che la storia si traduca in un'esaltazione del male, nella falsa attribuzione ai criminali di un codice di valori e di un'idea di rispetto delle regole che non gli appartiene.

Anche in questo caso, il contributo che lo studio della letteratura fornisce ad uno studente/cittadino spettatore può essere determinante: può fare cioè la differenza fra una visione passiva, soggetta alla trasmissione di stereotipi e pregiudizi, ed una visione attiva e critica, in grado non solo di comprendere, ma di giudicare ed eventualmente rifiutare idee e contenuti proposti dalla narrazione. Questo può avvenire a condizione che lo studente/ spettatore sia in grado di smontare l'apparente "naturalità" della storia narrata, cui l'estremo realismo conferisce una patina di "realità", per leggere i meccanismi profondi della messa in scena, in questo caso televisiva.

Una visione critica di questo genere implica lo sviluppo di competenze molteplici e sfaccettate, e l'abitudine a confrontare contenuti e temi storico-filologici con il contesto presente. In particolare, si tratta di costruire negli studenti una riflessione filosofica ed estetica autonoma sul rapporto fra narrazione e realtà (verosimiglianza, realismo), e una comprensione profonda dei meccanismi attraverso i quali si agisce sulla percezione in un mondo finzionale (retorica, narratologia).

L'insegnante di letteratura contribuisce ogni giorno alla costruzione di queste competenze attraverso la lettura dei testi letterari canonici e lo studio della storia; potrebbe rendere la propria azione ancora più incisiva 'sporcandosi le mani' con le moderne arti visive, collaborando con altri colleghi ad una lettura del presente stratificata ed articolata.

Pensare allo studio della letteratura come ad una cittadella che protegga dal dilagare dell'ignoranza presente, dall'indifferenza ai valori morali, potrebbe significare invece condannarsi alla testimonianza pura e semplice, rinunciare a combattere perché sia riconosciuto che, attraverso la

storia ed il passato, la letteratura ci aiuta a capire noi stessi ed il tempo che viviamo, anche nelle sue espressioni apparentemente più lontane dalla dimensione dei classici.

Un ultimo esempio delle tendenze deformanti che percorrono la moderna cultura popolare delle immagini lo fornisce il personaggio di Anna Frank, uno dei più popolari nei manga giapponesi. ([http://www.repubblica.it/cultura/2014/03/14/foto/giappone\\_anna\\_frank\\_come\\_hello\\_kitty\\_la\\_shoah\\_un\\_manga-80970876/1/#1](http://www.repubblica.it/cultura/2014/03/14/foto/giappone_anna_frank_come_hello_kitty_la_shoah_un_manga-80970876/1/#1)).

In questo caso, la vicenda ed i suoi personaggi sono stati sottoposti ad un processo di ‘carinizzazione’, come viene definito dagli autori e dagli studiosi della cultura giapponese: si tratta di una sorta di riscrittura storica, nello stile del cartone animato, volta a trasmettere idee di gentilezza, purezza, innocenza; in modo non dissimile dal trionfo di emoticon ed immagini di cuccioli sui social network. In questa prospettiva ogni storia è la storia di Hello Kitty.

Osservando le immagini, ci coglie una sorta di vertigine, per la naturalezza con la quale la tragedia non tanto viene riletta, quanto piuttosto cancellata e riscritta da capo. Vengono in mente distopie come *La svastica sul Sole* di Philip Dick; ed è francamente inquietante che molti giovani giapponesi si costruiscano idee sull’etica, sui sentimenti e sulla storia attraverso fumetti di questo genere, che corrispondono pienamente ad un processo di revisione storica nazionale.

Non più inquietante, però, del pensiero che ci si possa fare un’idea del mondo del calcio europeo attraverso i racconti di Sky Sport 24, sempre tesi a commuovere, presentare sfide epiche ed eroi, rimuovere gli aspetti più scomodi e non funzionali al mondo immaginario: la violenza degli ultras negli stadi, gli interessi economici legati al calcio, il doping.

Non si tratta, cioè, di un fenomeno esotico, legato al bisogno dei giapponesi di cancellare una parte di sé e della loro memoria. Si tratta invece di una forte tendenza, trasversale perché multinazionale, a rimuovere la capacità di comprendere e tentare di spiegare la complessità, di noi stessi e degli avvenimenti che abbiamo vissuto.

Con la semplice serenità che ne contraddistingue il pensiero e la scrittura, Jonathan Gottschall s’interroga, nelle ultime pagine del libro *L’istinto di narrare*, su un eventuale «futuro cibernetico»:

Nel corso dell’evoluzione, gli esseri umani hanno sviluppato un desiderio fortissimo per le storie. Questo desiderio, nell’insieme, è stato un bene per noi. Le storie ci donano piacere e ci istruiscono. Simulano dei mondi che ci consentono di vivere meglio in questo che abbiamo. Ci aiutano a riunirci in comunità e a definirci come culture. Senza dubbio hanno rappresentato un grande vantaggio per la nostra specie.

Ma stanno forse diventando una debolezza? Si può delineare un’analogia fra la nostra fame di storie e la nostra fame di cibo. La tendenza ad alimentarsi in eccesso è stata utile ai nostri antenati quando le scarsezze di cibo erano qualcosa di assolutamente prevedibile nella vita. Ma, oggi, per noi moderni sedentari che stiamo affogando nei grassi e negli zuccheri, la sovralimentazione significa mettersi all’ingrasso e morire prima del tempo. Similmente, potrebbe darsi che una vorace avidità di storie fosse salutare per i nostri antenati ma che abbia invece qualche conseguenza dannosa in un mondo dove libri, lettori, MP3 televisori e smartphone rendono le storie onnipresenti – e dove abbiamo, nei romanzi rosa e in reality show televisivi come *Jersey Shore*, qualcosa che è l’equivalente narrativo dei bomboloni fritti alla crema. Penso che lo studioso di letteratura Brian Boyd abbia ragione a domandarsi se il sovraconsumo, in un mondo inondato di storie spazzatura, possa causare una sorta di «epidemia di diabete mentale».

Analogamente, via via che le tecnologie digitali evolvono, le storie – sempre più onnipresenti, più coinvolgenti, più interattive – potrebbero diventare pericolosamente seducenti. Il vero rischio non è che in futuro le storie svaniscano dalla vita umana, semmai che ne assumano il controllo totale.

Segni di questo totalitarismo delle storie sono già ben presenti, nell'esaltazione preconcepita dello 'storytelling' che anima i discorsi di tanti intellettuali e politici.

Noi insegnanti di letteratura possiamo dare il nostro contributo al suo svelamento, e alla sua sconfitta, a due condizioni.

La prima è che di una storia ci interessi non solo capire il senso linguistico (cosa vuol dire? com'è fatta?) ma anche, e sempre, interpretarla (chi l'ha scritta? perché l'ha fatto?).

La seconda è essere generosi di noi: non pensare che se ci apriamo ad altri linguaggi possiamo perdere, ma che possiamo insegnare.