

ANNALISA NACINOVICH

Identità nazionale e educazione letteraria

L'indagine che mi sono proposta di compiere prende le mosse dal dibattito risorgimentale e dalla peculiarità che assume in Italia la discussione sull'identità nazionale, che chiama in causa, fin dalle prime battute, nelle parole di uno dei suoi più insigni interpreti, la letteratura. Così, infatti Foscolo

Ringraziate [*scil.* o Italiani] la fama de' vostri padri, benemeriti della rinata letteratura, se ancor vi rimane una lingua, e per essa il titolo di nazione, ma nudo.

Siamo di fronte ad uno dei pregiudizi più duraturi nell'interpretazione della storia letteraria italiana, fondamento inossidabile dell'investitura di Dante quale padre della patria: con questo trucco, la sua fondazione letteraria appunto, la nostra identità nazionale diviene la più antica d'Europa e il principio unitario riceve quell'investitura che la politica e l'economia faticano a riconoscergli.

È l'origine di uno dei più fortunati criteri di selezione delle successive storie della letteratura italiana, giacché sarebbe un errore trascurare la fondamentale discontinuità fra il concetto foscoliano e, per fare solo un esempio, la muratoriana repubblica delle lettere.¹ Nelle parole di Foscolo la comune lingua letteraria non è tanto il segno del dialogo costante fra i dotti della penisola, quanto la testimonianza di una identità culturale che chiede di essere impiegata per scopi civili e politici, simbolo di una potenziale unità che i patrioti sono chiamati ad attuare storicamente: il valore della poesia si misura nel suo impatto sociale in anni in cui si fatica a

¹ Sulla connessione esplicita in Foscolo fra riflessione estetica e progetto politico nazionale e sulla riconversione in tal senso della formazione settecentesca dell'autore si veda il contributo di F. Fedi, *Retaggio nazionale e nuova ritualità civile nel progetto lirico foscoliano*, in *Storia d'Italia, Annali 25, Esoterismo*, a cura di G.M. Cazzaniga, Torino, Einaudi 2010.

discernere il letterato dal patriota; la tensione verso una «nuova letteratura» testimonia un approccio al testo che vi cerca esempi di virtù, educazione morale del lettore, consacrazione di valori condivisi.²

Il nesso fra letteratura e «educazione nazionale» è peculiare degli anni immediatamente successivi alla restaurazione e, almeno a una prima indagine e valutazione, sembrerebbe una delle cause dell'evoluzione delle antologie di testi in direzione delle storie letterarie.³ L'invito a una prassi letteraria *engagé*, intesa come esplicita militanza politica e concreto impegno a formare cittadini italiani, che costituisce la principale eredità dell'esperienza rivoluzionaria e napoleonica, si trasforma, cioè, nel corso della polemica classici-romantici e del dibattito sull'argomento ospitato sulle pagine dell'«Antologia» di Vieusseux, nell'interesse per una storia della letteratura nazionale.

Gli articoli del giovane Mazzini sulla letteratura europea ospitati dalla rivista fiorentina inaugurano questa nuova fase della riflessione estetico-culturale sul futuro e il ruolo della letteratura, che trova nell'«Esule», rivista dei rifugiati italiani a Parigi negli anni 1832-34, un primo, importante momento di elaborazione. Nelle pagine di questo periodico bilingue è possibile rintracciare alcune acquisizioni che caratterizzeranno in maniera duratura il nostro rapporto con la letteratura nazionale e, cosa che qui maggiormente interessa, con l'insegnamento di essa. Questi, in estrema sintesi, i termini della questione:

1. stretto rapporto fra **letteratura e società**; sia in termini, per così dire, genetici: la letteratura come specchio della società che la produce; che nella forma del richiamo alla responsabilità: obbligo educativo-morale dell'opera letteraria.
2. nesso fondamentale fra **letteratura e identità nazionale**, con una precoce ricezione di uno dei termini chiave dell'idea ottocentesca di nazione, quello delle origini etniche del linguaggio. I compilatori dell'«Esule», come si legge nella prefazione, si propongono di mostrare agli ospiti francesi chi sono gli Italiani attraverso l'analisi storica della loro lingua e letteratura.
3. legame imprescindibile fra **letteratura e storia**: sia nel senso della scelta, riven-

² Per ragioni di sintesi non mi trattengo sulla significativa *perplexità* con cui i contemporanei accolsero i capolavori leopardiani e manzoniani a vantaggio di un autore per noi quasi sconosciuto come Giovan Battista Niccolini, considerato al contrario, all'epoca, la vera promessa della letteratura nazionale. Interessanti testimonianze di questo tipo di *lettura* del testo sono anche le critiche alle *Mie prigioni* di Pellico che apparvero sulla stampa degli esuli italiani, e certamente gli esempi potrebbero moltiplicarsi. Attento a questi fenomeni della ricezione è stato, con il consueto acume e in pagine illuminanti, Carlo Dionisotti nei suoi *Appunti sui Moderni. Foscolo, Manzoni, Leopardi*, Bologna, Il Mulino 1988 a cui senz'altro rimando.

³ Sulla struttura e la fortuna dell'antologia scolastica si veda il saggio di D. Tongiorgi, «Solo scampo è nei classici». *L'antologia di letteratura italiana nella scuola fra Antico Regime e unità nazionale*, Modena, Mucchi 2009, utile anche per la bibliografia sull'argomento.

dicata dalla rivista, di ripercorrere la storia della letteratura nazionale, percepita in esplicito contrasto e alternativa rispetto all'«elenco erudito delle vite degli uomini illustri del paese» di cui il secolo precedente era stato prodigo; sia con il proposito di offrire la vera storia del popolo italiano dal momento che, come si legge nella citata premessa al primo volume:⁴

la storia alcune volte è silenziosa per secoli, od incerta da non sapere a che veramente attenersi, e le scienze ponno essere spia dell'intelligenza di un popolo, e non del carattere. Ma l'arti belle sono misura del cuore e della mente ad un tempo: [...] manifestano impetuosamente l'indole del popolo presso cui sono, e ti guidano con la scorta d'una critica giusta e severa a raddrizzare sovente gli errori in cui trascorre l'istoria, ed a riempirne il difetto.

Che tali ambiti di riflessione (e la loro crisi) abbiano influito sui termini della discussione culturale anche più recente è, credo, abbastanza chiaro e rende, spero, meno retorica l'occasione di questo nostro incontro, i 150 anni dall'Unità d'Italia. Ciò di cui vorrei discutere non è, però, l'incredibile modernità di alcune formule risorgimentali, né il *corso e ricorso* nella storia italiana di alcune grandi questioni, come, gramscianamente, quella della lingua, a scadenze fisse, nei momenti di crisi e di rinascita. Mi interessa piuttosto tentare una valutazione delle soluzioni che, nel corso del secolo appena concluso, sono state date alle tre fondamentali questioni, ai tre nodi concettuali nei quali ho ritenuto di riassumere la proposta risorgimentale di letteratura per la nazione. Mi è sembrato interessante provare a chiedermi quanto essi hanno pesato nella mente dei riformatori scolastici che con sempre maggior frequenza si sono alternati sul teatro della nostra storia politica nazionale, e in che misura, o se, tali questioni siano state superate, riformulate, sostituite con principi diversi/nuovi, attinti da altri ambiti.

Letteratura e società

La consapevolezza della stretta relazione fra letteratura e società, fra l'opera e il mondo in cui vede la luce, assunto complessivamente a pubblico, è la novità che propongono i redattori dell'«Esule»: lo scrittore degno di essere citato nelle pagine di una storia della letteratura nazionale sarà soltanto, per questi letterati ottocenteschi, quello che avrà saputo dar voce al suo tempo e al «genio della nazione», che avrà dimostrato, in altre parole, di saper risolvere positivamente la tensione fra lingua parlata e testo letterario; una dialettica che nella riflessione dei rifugiati italiani, reduci dal fallimento dei moti carbonari, rimandava alla questione, di grande attua-

⁴ «L'Éxilé», t. I, n. 1, p. 8.

lità, del rapporto fra intellettuali e popolo, fra la nazione e quanti intendevano proporsi come nuova classe dirigente. In questa inedita sensibilità sta lo scarto incolmabile creato dalla rivoluzione francese, l'ovvia distanza fra l'erudito e il patriota; l'approccio «sociale» alla letteratura è quello che più icasticamente descrive la nuova frontiera della cultura, le mutate condizioni in cui si esprime l'arte contemporanea.

Sono gli stessi termini in cui lo si ritrova nel Calvino saggista di *Una pietra sopra* nelle cui pagine il rapporto fra lo scrittore e la società cui appartiene è argomento costante di riflessione e di polemica. Eppure, malgrado l'altissima ricorrenza del termine e la costante «preoccupazione» sociale del nostro autore più «ottimista» (come lui stesso amava definirsi), la questione del rapporto fra scrittore e società non è mai stata così problematica: lo spazio della letteratura è andato restringendosi a dispetto dell'ampliamento del canone di testi acquisibili come letterari; e le stesse virtù conoscitive del romanzo come «specchio della società» sono state messe in discussione dalla concorrenza di nuovi strumenti di indagine; per ironia della storia la poesia, campionessa nelle settecentesche «arti in gara», ha perso drasticamente terreno a favore delle nuove arti visive, cinema innanzi tutto; ed è in questo contesto, infine, che bisogna collocare la crisi della fortuna didattica della letteratura; una crisi che ha posto in evidenza i limiti delle riformulazioni novecentesche dell'assunto risorgimentale.

La praticabilità di un'idea di letteratura in armonia, o almeno in dialogo con la società di cui è espressione presuppone, infatti, la possibilità di pensare la società come un unico organismo; non solo: la concezione risorgimentale di letteratura come voce del genio della nazione, testimonianza affidabile dei tempi implica il presupposto che essa rivesta, gerarchicamente, un ruolo di primo piano negli strumenti della conoscenza umana e per questo sia il fondamento di quella che noi oggi chiameremmo educazione alla cittadinanza. Insomma la crisi sociale nella quale viviamo, o quanto meno la forte percezione di essa, finisce per corrodere anche gli spazi letterari, restringendoli a momenti di testimonianza, di resistenza residuale, di alterità.

Eppure, il nodo risorgimentale si presenta irrinunciabile per chi voglia, come dichiarava ancora Calvino nella Premessa del 1980 a *Una pietra sopra*, «postulare una cultura come contesto in cui situare le opere ancora da scrivere», per chi intenda costruire, con le parole di Auerbach, il pubblico letterario del futuro; per chi, dunque, non volendo rinunciare al dialogo con i suoi contemporanei, ritenga che la scuola occupi un posto centrale nella vita culturale di un paese.

Il riferimento ad Auerbach riguarda, infatti, il celebre saggio sul passaggio dal latino ai volgari, di cui parafrasa il titolo⁵ e che ha il merito di mostrare con lucida

⁵ E. Auerbach, *Lingua letteraria e pubblico nella tarda antichità latina e nel Medioevo*, Milano, Feltrinelli 1983 [1958¹].

evidenza le relazioni fra letteratura, scuola e pubblico. Nelle indimenticabili pagine in cui questo grandissimo studioso di letteratura europea descrive la morte del latino letterario si trova, a mio avviso, la più interessante analisi del ruolo della scuola nella vita culturale di una società avanzata: l'antica cultura veniva meno perché si era spezzato il suo ingranaggio principale, la scuola del tardo impero; anzi, fu una (cattiva) riforma scolastica, la riforma carolingia, a sancirne la fine definitiva e a ritardare di qualche secolo l'avvento della nuova «lingua di cultura». Rispetto alle pessimistiche immagini dello sfaldamento sociale care alla storiografia della decadenza, la ricostruzione di Auerbach ha l'indubitabile vantaggio di spostare il dibattito su termini concreti: lingua di cultura è, infatti, l'efficace definizione con cui egli si riferisce all'esistenza di un linguaggio comune, orale e scritto, in cui le classi colte possano esprimersi e condividere conoscenza, ma anche vita, gusti, piaceri; essa si contrappone alla «lingua speciale» in cui il latino fu trasformato dalla riforma carolingia, che lo rese incapace di mantenere quel «graduale legame col popolo» necessario alla sopravvivenza di una lingua letteraria; lingua colta, quindi, come lingua letteraria, unico strumento in grado di offrire ai «gruppi dirigenti della società [...] una lingua nella quale po[ssa] esprimersi una cultura ad essi appropriata. C'era una lingua dotta, e c'erano lingue parlate che non potevano essere scritte; ma non c'era una lingua di cultura».⁶ La letteratura (e la sua lingua) è, dunque, nell'analisi che egli propone, l'unico strumento capace di garantire l'esistenza di una lingua colta, concetto nel quale rivive la risorgimentale dialettica fra classi dirigenti e popolo, di cui si accentua, però, l'aspetto del rapporto oralità-scrittura.

Il sistema scolastico è lo strumento che può garantire l'esistenza di una lingua di cultura, oppure limitarsi a conservare una lingua dotta: la scelta, suggerisce Carlo Magno, è politica e tradisce l'idea di società che il riformatore ha in mente.

⁶ *Ivi*, p. 232. Questo il passo completo: «Il pubblico letterario o colto era dunque scomparso, e la sua lingua era diventata una lingua speciale: lingua della liturgia, lingua scritta delle cancellerie e lingua tecnica di alcuni pochi dotti che la imparavano, certo fin da giovane età, come una lingua straniera. Il pubblico letterario era stato indubbiamente una minoranza anche nei tempi antichi, ma una minoranza così grande che si raccoglieva numerosa in luoghi diversi. Essa aveva anche un graduale legame col popolo, in quanto esso, o almeno parte di esso, partecipava a parecchie produzioni letterarie, le comprendeva e anche le influenzava con la sua lingua viva. Ora coloro che partecipano alla vita intellettuale sono così pochi che [...] hanno fra loro soltanto relazioni irregolari; anche se più tardi diventano più numerosi, restano una società chiusa di maestri e scolari. Lo scopo della loro attività è molto più la conoscenza e la dottrina che il godimento; non c'è più un gruppo o un ceto di persone che possa sentire un colto soddisfacimento nella lettura. Arriviamo così al punto centrale delle nostre considerazioni: è cominciato un periodo nel quale i gruppi dirigenti della società non posseggono più cultura, e neppure libri, e neppure una lingua nella quale potesse esprimersi una cultura ad essi appropriata. C'era una lingua dotta, e c'erano lingue parlate che non potevano essere scritte; ma non c'era una lingua di cultura».

Letteratura e identità nazionale

I restanti capitoli del *credo* patriottico-letterario si presentano, ad un primo sguardo, più datati e apparentemente meno utili per una riflessione sulle prospettive della letteratura nella scuola contemporanea: sia nazione che storia letteraria vivono, ormai da diversi anni, una stagione di declino. Le ragioni storiche del fastidio per il termine nazione affondano le loro radici nella tragedia della seconda guerra mondiale e il generoso anelito ad un superamento dei confini nazionali verso dimensioni più ampie di convivenza civile è all'origine del miglior europeismo; entrambi, però, anelito e fastidi, non hanno esaurito il dibattito sull'identità e, neppure, a ben vedere, sull'identità nazionale.

Un'osservazione preliminare e un po' scontata: la decisione del governo europeo di non scegliere una lingua comunitaria ufficiale acquisendo come specificità della nostra cultura il multilinguismo e promuovendo, almeno in teoria, politiche scolastiche tese a estendere l'apprendimento delle lingue comunitarie (tutte, non il solo inglese)⁷ implica una piena consapevolezza del permanere di specificità nazionali che il legislatore intende rispettare e riconoscere sul piano della cultura, di cui la lingua è espressione privilegiata. Insomma: rinunciamo volentieri all'Europa dei nazionalismi, ma non a quella delle nazioni nel significato etimologico di popoli. Soluzione apparentemente semplice di un problema in realtà più complesso. Sostituire identità nazionale con identità linguistica non è, fra l'altro, una grande novità, né, forse, una vera sostituzione, e accentua, invece di attenuare, l'esigenza di un principio identitario europeo in cui le diverse lingue/culture particolari si riconoscano.

La proposta dei liberali ottocenteschi da cui ho voluto prendere le mosse fu, come è noto, quella di creare una «nuova letteratura», letteratura, appunto, per la nazione, percepita dai redattori dell'«Esule» come un vero e proprio «individuo» della «famiglia» europea. Caduto l'aspetto più esteriore della nazionalità risorgimentale, quella patina pedagogico-moralista che aleggia sulle gozzaniane «buone cose di pessimo gusto», rimangono alcuni elementi di fondo che è difficile non prendere in considerazione: innanzi tutto l'idea che l'identità di un popolo si impari dalla sua letteratura, poi la consapevolezza che alla pratica di un'arte nazionale, portatrice cioè di una precisa identità linguistica e culturale, è necessaria l'educazione.⁸ Rinunciare al termine nazione, eliminarlo o sostituirlo è senz'altro legittimo:

⁷ Il riferimento è all'offerta formativa della scuola media che prevede lo studio di un'altra lingua comunitaria oltre l'inglese e quella di appartenenza.

⁸ L'articolo più interessante sull'argomento che comparve sull'«Esule» è quello di uno scrittore di grande acume, Pietro Maroncelli, intelligente commentatore delle *Mie prigioni* del Pellico e responsabile del contributo sul *Teatro italiano* («Esule», t. II, n. 4, pp. 162-178) cui faccio qui riferimento.

meno opportuno, però, evitare il confronto con i temi dell'identità e dell'educazione a cui esso era strettamente legato.

La fine (o la trasformazione) degli stati nazionali è stata all'origine di una delle semplificazioni a mio avviso più pericolose per la scuola e più difficili da combattere: la separazione fra educazione linguistica e educazione letteraria. Si è pensato che la letteratura *oltre la nazione* potesse essere, semplicemente, la lingua senza letteratura; e questo in deroga, paradossalmente, alle autentiche riflessioni della linguistica testuale. Una lettura attenta della giustamente citata *Introduzione alla linguistica testuale* di Dressler e Beaugrande,⁹ così come di un altro saggio, questa volta di ambito antropologico, ma degli stessi anni, il bellissimo *Oralità e scrittura* di Walter J. Ong¹⁰ non autorizza, infatti, l'estromissione della letteratura dall'educazione linguistica, tutt'altro. Dovremmo ammettere, se mai, che le scelte non sono semplici e che, rispetto all'incredibile fioritura degli studi di teoria della letteratura della seconda metà del Novecento, le proposte più interessanti nell'ambito dei criteri per selezionare i testi e gli approcci di riferimento non ci sono giunte, come spesso accade, dall'ambito da cui ce le saremmo aspettate. Avviene così che, mentre celeberrimi scrittori europei invitano a ricercare valori e identità nelle pagine dei nostri romanzi (da Calvino a Kundera)¹¹ e benché il testo di riferimento dei novatori linguistici, il manuale del nuovo concetto di testualità (il citato saggio di Dressler-Beaugrande), sia prodigo di esempi letterari, la scuola faticchi a trovare accessi efficaci alle letterature europee e, quindi, proposte soddisfacenti di educazione linguistica. L'impressione è che, per riprendere l'immagine con cui ho voluto chiudere le osservazioni su letteratura e società, si sia tentati da una nuova «riforma carolingia», che elegga la via facile della separazione fra «competenze orali» e «competenze scritte» con buona pace delle lingue di cultura e forse, anche, della civiltà della scrittura.

Letteratura e storia

E veniamo, infine, al concetto più usurato, quasi uno *zombie* della nostra tradizione didattico-culturale: evocatrice di basette desanctisiane, la storia della letteratura è stata sepolta più volte e con diversi riti nel corso del secolo appena concluso; condannata per essersi eccessivamente compromessa con le certezze del positivismo o perché lettrice troppo distratta, più interessata all'avvicinarsi delle teorie

⁹ L'edizione originale è del 1981, la traduzione italiana è del 1984 (Bologna, Il Mulino).

¹⁰ L'edizione originale è del 1982, la traduzione italiana è del 1986 (Bologna, Il Mulino).

¹¹ Penso in particolare al Calvino delle *Lezioni americane*, Milano, Mondadori 1993, e al *Discorso di Gerusalemme: il romanzo e l'Europa* di Kundera, letto nel 1985 e edito in M. Kundera, *L'arte del romanzo*, Milano, Adelphi 1988.

estetiche che alle loro singole e particolari espressioni, se ne è evidenziata la scarsa efficacia educativa, imputandole, e in molti casi a ragione, la principale responsabilità dell'allontanamento degli studenti dalla comprensione specifica e puntuale dei testi. Certo, nella formulazione risorgimentale che la citazione dell'«Esule» propone, cioè come fenomenologia dei progressi e dell'indole di un popolo, una storia letteraria sembra davvero impossibile in società che da tempo non ci immaginiamo più come composte da un unico, astratto popolo-nazione.

Esiste, però, un senso più profondo del concetto ottocentesco, che i redattori della rivista da cui ho preso le mosse ci consegnano: nella loro premessa il termine storia si contrappone a elenco erudito in un'alterità da cui emerge l'istanza della scelta responsabile, dell'indagine capace di confessare onestamente i suoi obiettivi, le sue ipotesi e speranze. Probabilmente nel 1832 le speranze furono più generose di quanto sarebbe stato utile al rigore scientifico (alcuni giudizi su autori e testi lasciano sconcertato il lettore contemporaneo), ma l'invito a enunciare i criteri di scelta di una raccolta necessariamente parziale e antologica come non può che essere un manuale, a indagare il rapporto di un'opera con il suo tempo, per scoprire i modi in cui la lingua scritta degli autori e del pubblico colto si è di volta in volta confrontata con quella orale e contingente della vita, rimangono, mi sembra, preziosi.

In questa chiave, lo studio storico della letteratura non ha mai perso la sua validità, proprio e soprattutto nella prospettiva testuale, cioè filologica; è nell'interpretazione dei testi, infatti, che esso offre un approccio imprescindibile per l'educazione linguistica, obiettivo principale dell'insegnamento scolastico dell'italiano. In altre parole: rispetto alla pur legittima e possibile riflessione sull'importanza di ripercorrere la storia dell'immaginario letterario della propria civiltà proprio nell'ottica identitaria di cui sempre più spesso si parla, vorrei concentrare l'attenzione su un aspetto, per così dire, più disciplinare dei vantaggi educativi dell'applicazione di un metodo storico-filologico alla lettura scolastica dei testi letterari.

Guardare ad un testo da una prospettiva storica è importante, ritengo, innanzi tutto perché educa alla distanza, alla capacità complessa di leggere quel che c'è scritto e non quel che scriveremmo noi. Tirocinio duro, ma obbligato per imparare a scrivere, giacché, come efficacemente spiega il citato saggio di Ong dal significativo sottotitolo *Le tecnologie della parola*, la scrittura è una attività «schizofrenica», praticabile solo se si è capaci di sdoppiarsi, di percepire la discontinuità spazio-temporale che questa particolare forma della comunicazione linguistica implica. Insomma, la collocazione storica non serve solo per imparare ad ascoltare ciò che è diverso e diventare cittadini più democratici (cosa di cui ci sarebbe peraltro grande bisogno), ma è necessaria soprattutto per dominare davvero la propria lingua scritta, per comprenderla e saperla usare anche fuori e contro i «moduli prestampati» che si pretende di far passare per esercizi di scrittura «situata». La letteratura, al contrario di questi ultimi, offre esempi di scrittura «agonistica», nella quale si scrive per esprimere se stessi e il proprio rapporto con il mondo, per dar voce all'incontro fra la realtà e il modo in cui la vediamo.

Usare la letteratura come lente per guardare lontano, nel tempo oltre che nello spazio, per imparare modi antichi e diversi di entrare in relazione, sperimentare modelli di convivenza pacifica può essere una via efficace per ridare senso all'aforisma che priva di futuro chi è privo di passato; ma guardare il testo letterario nella sua lontananza serve, nella scuola, soprattutto a comprendere le regole della comunicazione scritta, a riconoscerne l'uso consapevole e, forse, a imparare ad usarle consapevolmente.

Resta da stabilire se e quanto l'ordine cronologico rimanga utile e importante nell'insegnamento. Le obiezioni alla prospettiva positivistica della storia come linea retta, evolutiva, strada diritta verso un avvenire migliore di ciò che l'ha preceduto, sono, certo, convincenti, come, del resto, testimonia il trucco lessicale di sostituire a «storia» «ordine cronologico», cercando di separare la scansione temporale degli avvenimenti dalla prospettiva finalistica che il termine storia evoca; rimane, però, l'esigenza di un criterio di ordine e di scelta in base al quale organizzare i testi, il percorso che si intende proporre o costruire insieme agli alunni. Un'esigenza, che non è solo «manualistica», ma didattica in senso pieno, e rispetto alla quale mi pare vadano collocati i tentativi recenti di stabilire il «punto in cui siamo» che caratterizzano le contemporanee teorie del post-moderno. Definire l'attualità è, infatti, passaggio obbligato per stabilire il criterio ordinatore, la prospettiva da cui si guarda al passato ed è esattamente di prospettive che la scuola in questo momento avrebbe bisogno. Rispetto ad esse l'ordine cronologico è davvero una soluzione di minima, proposta discreta di non ordinare cercando, però e contemporaneamente, scampo al caos: ha il limite di essere minimalista, nel continuo rischio di precipitare nell'elenco, erudito o meno, e il vantaggio di assorbire più agevolmente le spinte centrifughe, di raccontare meglio i conflitti che la letteratura trasmette.¹²

Allora le sfide risorgimentali sono ancora tutte aperte? A rischio di apparire «moderna», ritengo che possano delineare urgenze ancora attuali della scuola europea, ma, soprattutto, aiutarci a guardare alla «scuola delle competenze» da un'altra prospettiva. Vorrei, infatti, chiudere questo mio contributo con una breve riflessione sul nodo dell'ultima riforma scolastica, il concetto di competenza linguistica e l'impatto che esso ha avuto sul ripensamento, sulle prospettive dell'insegnamento linguistico-letterario.

Un'educazione linguistica che miri alla creazione-trasmissione di una lingua di cultura il più ampiamente accessibile e fruibile è conciliabile con l'idea di competenza come sapere pratico, immediatamente, modularmente impiegabile? L'idea di

¹² L'insegnamento letterario come educazione al confronto culturale, luogo di esercizio al conflitto è, del resto, una delle proposte più accattivanti del recente panorama teorico; ad esso può essere ricondotto l'invito rivolto da Luperini agli insegnanti a farsi rappresentanti di un «pensiero critico», R. Luperini, *Il professore come intellettuale*, Lecce, Manni 1998.

scrittura che affiora dal vecchio saggio di Auerbach, ma anche da quello più recente di Ong, è una delle competenze linguistiche che ci propongono di insegnare?

A me pare di no. La scrittura di cui si tratta nella ricca analisi antropologica delle *Tecnologie della parola* è una realtà culturalmente complessa, come del resto tutte le tecnologie: esse, ci spiega Ong, sono potenziamenti di abilità umane e, come tali, hanno una ricaduta sull'abilità che accrescono trasformandola in uno strumento nuovo che gli uomini devono imparare a conoscere e valutare; il luogo in cui si esprime questa nuova tecnologia (la scrittura, appunto) è la letteratura, l'unica che si ponga come obiettivo lo scopo principale dello scrivere, parlare a chi è assente/irraggiungibile. Per questo il testo letterario è il più idoneo a imparare i segreti della difficile arte e a renderci padroni della «nuova» tecnologia che è, innanzi tutto, una possibilità espressivo-cognitiva. La scuola democratica, quella che si pone l'obiettivo di formare cittadini (magari europei invece che italiani), ha il compito di formare prima che informare, ha il dovere, cioè di offrire gli strumenti per la partecipazione attiva alla vita sociale e politica, per esprimere se stessi in dialogo con quanti ci circondano. Ha il compito, quindi, di insegnare a scrivere al maggior numero di persone possibile, anzi, a tutti; ma non deve insegnare a scrivere in una lingua «morta», «dotta» come il latino medievale, o falsamente parlata come quella che insegue senza troppo riflettere la moda del momento, evitando in nome dell'attualità il dialogo con la tradizione che è alla base della lingua scritta.

La nostra idea di competenza ha bisogno di essere ripensata seriamente, e cioè nel suo rapporto con la didattica (e non solo con i criteri di valutazione), ma anche con concetti che ad essa sono naturalmente connessi come quello di lavoro: la scuola forma il cittadino-lavoratore del primo articolo della Costituzione; allora, di quale lavoro stiamo parlando? È ancora quello descritto da Chaplin in *Tempi moderni* o è un'attività più nobile, più umana? Se pensiamo che il lavoro sia un valore, un'occasione di dignità prima che una necessità disgiata, allora bisogna costruire competenze all'altezza dell'obiettivo, che difendano la scuola dai rischi di una nuova riforma carolingia.