

LUCA CURTI

L'ITALIANO IN ITALIA E IN EUROPA. PER UN
PROFILO DEI NUOVI INSEGNANTI D'ITALIANO
NELLA SCUOLA SECONDARIA

Si riparte, infine. Il *Regolamento* che disciplina la normativa per la selezione e la formazione iniziale degli insegnanti – e che dunque riempie il vuoto che si era creato nel settore dopo la chiusura delle SSIS – è in vigore dal 15 febbraio 2011, e le relative procedure possono essere avviate, o almeno ipotizzate. Il decreto ministeriale non è immediatamente operativo. Come già da più parti osservato, mancano ancora provvedimenti di importanza decisiva, per esempio il decreto sul reclutamento dei tutor e quello – decisivo – sull'indicazione, quantitativa in generale e poi specifica per classi di abilitazione, dei posti messi a concorso per quello che si ritiene l'obiettivo più immediatamente raggiungibile, vale a dire il tirocinio formativo attivo (TFA) in fase transitoria. Ancora fuori orizzonte, per il momento, la costituzione dei corsi di Laurea magistrale a numero chiuso finalizzati specificamente alla formazione degli insegnanti, nonché i criteri e i provvedimenti operativi per l'inquadramento degli abilitati: ma tutto ciò è ben noto da tempo, è stato largamente criticato ed esplicitamente rinviato, da parte dello stesso Governo, a una fase successiva. Proviamo, dunque, a esaminare sinteticamente e a commentare, almeno per qualche suo aspetto, quello che abbiamo, cioè il d.m. 249/2010 che porta il testo del *Regolamento* in questione.

Intanto occorre dire che rispetto alle SSIS ci sono, nonostante vibrante dichiarazioni in senso contrario e addirittura diffide a non provarci¹, elementi di forte continuità: la

¹ Si legga il comma 6 dell'articolo 4: «È vietata la creazione di organi di gestione dei corsi di laurea magistrale e di diploma accademico di secondo livello indipendenti dalle facoltà di riferimento, dalle università e dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica

formazione iniziale degli insegnanti (FII) è affidata all'università che la realizza con un corso di laurea magistrale *ad hoc* a numero chiuso e programmato, più un anno di TFA abilitante, fortemente professionalizzante, da gestire in collaborazione con la scuola; è presente in forze la componente trasversale, già anche nel biennio magistrale; il personale scolastico integra, funzionalmente, quello accademico. E l'impressione complessiva che se ne ricava è che, con questo regolamento, più che una *nuova* FII si propone un *passaggio di mano nella governance* della FII stessa: da strutture in larga misura autonome (le SSIS) alle facoltà tradizionalmente interessate, che rientrano in gioco in prima persona.

In questa sede, però, intendo concentrare l'attenzione sulle nuove forme assunte da quello che era stato il movente principale delle SSIS e – ritengo – di qualunque procedura di formazione iniziale degli insegnanti: cioè quello di ripristinare o comunque riqualificare la capacità operativa di una professione cruciale per la costituzione di un'opinione pubblica colta e informata, in grado di rispondere alle esigenze continuamente rinnovate della convivenza civile in epoca globalizzata.

E, per varie ragioni, «stringo» molto su un solo argomento, quello a me più prossimo, la didattica dell'italiano, con particolare attenzione all'ambito della letteratura nazionale; ma non sarà difficile, per chi legga, estenderlo a tutti i settori della formazione.

1. *Alla ricerca di una formazione di qualità*

La cosa sta diventando di un'urgenza addirittura drammatica. Poco dopo l'inizio dell'anno scolastico in corso, il Tg regionale toscano ha dato notizia di una scuola secondaria di Arezzo che è stata ristrutturata e dotata di sussidi didattici modernissimi, in particolare di lavagne interattive *touch-*

interessate». Pare di leggere la nostra legge fondamentale, là dove dice «È vietata la riorganizzazione, sotto qualsiasi forma, del disciolto [...]»... delle disciolte SSIS.

screen, con un impegno complessivo da parte dell'erario per cinque milioni di euro.

Un insegnante intervistato, forse sull'onda di un comprensibile entusiasmo, ha dichiarato che la tecnologia consentirà di risolvere finalmente anche il problema costituito dai libri di testo (fisicamente pesanti, costosi, spesso criticabili e aggiornati solo in apparenza...). In che modo? Così: i libri di testo saranno scritti o comunque composti direttamente dagli insegnanti e dagli studenti utilizzando, appunto, la rete.

Non ho interessi personali nel settore, non ho scritto alcun libro di testo, e potrebbe anche essere una buona soluzione (comunque, da valutare). È inoltre chiaro a tutti che il rapporto tra un buon insegnante e il libro di testo adottato è sempre stato, ed è tuttora, di tipo dialettico (salvo i casi, ormai riconosciuti come deteriori, nei quali l'insegnante dice «prendete il *Luperini* e studiate da p. 25 a p. 47»). Però è altrettanto chiaro che, quanto più grande sarà la libertà per il docente di riferirsi non a un testo a stampa di contenuto e consistenza verificabili ma a un complesso di nozioni e rapporti tra saperi totalmente libero e articolabile all'infinito nella *rete* senza, obbligatoriamente almeno, lasciare traccia, tanto più fondamentale sarà allora, per l'opinione pubblica oltre che per i genitori degli alunni, essere certi che quegli insegnanti sappiano di che cosa parlano e scrivono e «navigano» e «linkano». Cioè che siano insegnanti preparati e ben formati.

Il nuovo *Regolamento* si pone, assai ragionevolmente, l'obiettivo di evitare «aggiramenti» della normativa da parte degli iscritti ai corsi di studio professionalizzanti (*Relazione illustrativa*, p. 4).

C'è però, in questo ambito, una questione irrisolta.

Prendo come esempio, perché a me più familiare, la tabella della LM 14 *ad hoc*, destinata – almeno per ora – agli abilitandi nella classe 43/A. Per l'accesso di costoro al relativo concorso si richiede la condizione di avere già acquisito 18 CFU di L-FIL-LET/10 e di L-FIL-LET/11, ossia di letteratura italiana e di letteratura italiana contem-

poranea; tra questi, 12 CFU devono appartenere al primo dei settori scientifico-disciplinari (SSD) in questione.

Formalmente la richiesta è ineccepibile (come si può mandare a insegnare una disciplina chi non l'ha mai studiata?); nei fatti, è vuota di contenuto.

Mi spiego. I singoli SSD sono corredati di una declaratoria che ne illustra il contenuto. Ecco la declaratoria del SSD L-FIL-LET/10:

L-FIL-LET/10 *Letteratura italiana*

Comprende gli studi sulle opere e le culture letterarie dalle origini della lingua italiana all'età contemporanea e sui relativi autori, nonché quelli sulle opere in altra lingua prodotte nell'ambito del medesimo contesto storico-geografico, con riferimento ai diversi modi e generi letterari, alle metodologie di ricerca, alla storia della disciplina, a quella della critica e delle poetiche e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze relative al settore.

Ed ecco, per completezza, quella del secondo SSD ricordato sopra:

L-FIL-LET/11 *Letteratura italiana contemporanea*

Comprende gli studi sulle opere letterarie degli ultimi due secoli nella lingua e nei dialetti italiani e sui relativi autori nonché sulle opere di autori italiani in lingue straniere, con particolare riferimento alla letteratura novecentesca nei suoi diversi modi e generi, studi condotti, con riferimento ai problemi storici e teorici posti dalla modernità letteraria, secondo le metodologie proprie della critica storico-letteraria congiunte alle competenze e prospettive della critica militante.

Su questa base, e senza bisogno di ricorrere a fantasie troppo creative, non è difficile immaginare che un dottore (laureato triennale) dotato dei requisiti richiesti per presentarsi al concorso della LM 14 *ad hoc*, può nella realtà effettuale avere acquisito 6 CFU seguendo un corso semestrale di letteratura teatrale su Goldoni («con riferimento ai diversi [...] generi letterari») e altri 6 CFU con un corso semestrale di didattica della letteratura («e alle tecniche

didattiche di trasmissione delle conoscenze relative al settore») magari incentrato, quest'ultimo, sulla possibile griglia di canone letterario alla luce della normativa recente sulla scuola secondaria. A questi può avere aggiunto 6 CFU di contemporanea, seguendo – per esempio – un semestrale dedicato alla letteratura femminile del '900.

Aggiungo che mi sto riferendo alla situazione attuale, che tuttavia sta mutando. Partendo dall'assunto vulgato e popolare che i SSD attuali siano «troppi», è in fase avanzata di realizzazione un accorpamento di numerosi e svariati SSD: in particolare, stanno per essere aggregati al SSD L-FIL-LET/10 anche Filologia medievale e umanistica, Filologia italiana e letterature comparate. Il settore anzi cambierà denominazione e si chiamerà Letteratura italiana e comparata (10/F1) e comprenderà anche, giusto per fare una citazione dal testo di quella progettata dichiaratoria, «gli studi di filologia della letteratura italiana condotti con una metodologia filologica integrale, aperta agli aspetti formali, materiali e storico-letterari dei testi, redatti nelle lingue di cultura dell'Europa occidentale (oltre ai volgari, il latino e il greco)»². Quindi, agli esempi fatti sopra se ne potranno

² Riproduco integralmente il testo della dichiaratoria: «10/F-1: *Letteratura italiana e comparata*. Il settore si interessa all'attività scientifica e didattico-formativa nel campo degli studi sulle opere e sulle dinamiche culturali della letteratura italiana dal Medioevo all'età contemporanea, e sui relativi autori, nonché sulle opere in altra lingua prodotte nell'ambito del medesimo contesto storico-geografico, con riferimento alle diverse forme e ai diversi generi, alle metodologie di ricerca e alla storia della disciplina, alle tecniche di trasmissione delle conoscenze relative al settore. Comprende inoltre gli studi di filologia della letteratura italiana condotti con una metodologia filologica integrale, aperta agli aspetti formali, materiali e storico-letterari dei testi, redatti nelle lingue di cultura dell'Europa occidentale (oltre ai volgari, il latino e il greco), prodotti in Italia o attinenti alla cultura italiana, dal Medioevo all'età contemporanea, riservando particolare attenzione all'opera di Dante e alla produzione umanistica e rinascimentale, in quanto momenti fondanti della tradizione letteraria italiana. Comprende infine gli studi di critica letteraria e di letterature comparate, che affrontano a livello teorico ed ermeneutico il problema generale della letteratura, dei generi, della produzione, della diffusione e valutazione dei testi, del confronto fra testi appartenenti a diverse letterature e culture, anche ai fini della loro

aggiungere molti altri, come per esempio un corso di 12 CFU sul Pontano – anzi sull’edizione di un testo del Pontano – o anche su Erasmo oppure sui rapporti tra Proust e Cervantes: tutti rigorosamente leciti in nome della libertà d’insegnamento, che davvero non si vorrà toccare.

Ripartiamo dal nostro ipotetico laureato. Costui, per entrare nella LM 14 abilitante, deve superare un concorso a numero chiuso di tipo ovviamente disciplinare. Nel suo corso di laurea universitario, seguito nelle modalità sopra descritte (ma nella realtà ne esistono già moltissime altre equipollenti) non ha letto un rigo di (o su) Dante, Petrarca, Boccaccio, ecc. né di Montale o Svevo – e taccio il resto. Si può immaginare che un test per selezionare i futuri insegnanti di italiano possa trascurare questi argomenti? Naturalmente no. Così il poverino si troverà a tentare di rispondere a domande su argomenti che non ha mai conosciuto – almeno a livello universitario – neppure da lontano.

Mi direte: vuol dire che perderà il concorso. Certo, ma si chiederà perché non gli è stato spiegato prima che cosa si riteneva essenziale che sapesse. Se glielo avessero detto, si sarebbe procurato le competenze essenziali (cosa che i vincitori del concorso del quale, in ipotesi, parliamo avranno invece fatto: e lo avranno fatto per caso, per informazione confidenziale, per cultura familiare, per altre ragioni che saranno comunque tutte – come quelle citate – extraistituzionali).

Che cosa è necessario fare per evitare esiti caotici e incontrollabili – insomma, ingiustizie – di questo genere?

resa letteraria in una lingua diversa da quella in cui sono stati elaborati». Riproduco anche il testo del settore successivo, al confronto molto più rigoroso: «10/F2: *Letteratura italiana contemporanea*. Il settore si interessa all’attività scientifica e didattica-formativa nel campo degli studi sulle opere letterarie italiane a partire dagli eventi rivoluzionari tardo settecenteschi, nella lingua e nei dialetti italiani e sui relativi autori nonché sulle opere di autori italiani in lingue straniere, con riferimento alla filologia, ai diversi modi e generi letterari, alle metodologie di ricerca, alle mediazioni editoriali, alla storia della disciplina». Se non ci credete andate sul sito del CUN, alla data del 4 novembre 2009 n. 7 (sessione n. 53), Allegato 3, p. 43.

Adempiere a un elementare dovere di informazione: delineare il *profilo* (in questo caso, profilo disciplinare) dell'insegnante di italiano. Precisare, perché tutti lo sappiano tempestivamente, che cosa si ritiene essenziale nella preparazione di base di un insegnante di italiano nella secondaria italiana.

È chiaro – non vale neppure la pena di ripeterlo – che il profilo non dovrà essere esclusivamente disciplinare; e per questo parlo di *profilo* e non semplicemente di un *syl-labus* di nozioni e argomenti. Credo che non sia possibile procedere alla selezione degli insegnanti da inserire in un percorso di formazione iniziale prima di avere riempito questo impressionante spazio vuoto nella normativa.

Quando ho cominciato a rendere pubbliche queste mie preoccupazioni, qualche collega mi ha replicato che, in fondo, non è così necessario intervenire formalmente. Il ministero ha promulgato, belli o brutti che siano, i nuovi programmi per le scuole secondarie: le competenze richieste a un insegnante sono quelle.

Vediamo allora, per prima cosa, questi «programmi». Devono essere quelli contenuti nel d.m. 211 del 2010, il cui titolo è il seguente: «Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento». Andiamo al punto sul quale mi concentro, gli obiettivi di apprendimento nei licei per quanto concerne la letteratura italiana. Leggiamo che cosa si chiede abbiano infine appreso, in tema di letteratura italiana, gli allievi degli ultimi tre anni di liceo:

Secondo biennio

Il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi. Un panorama composito, che sappia dar conto delle strutture sociali e del loro rapporto con i gruppi intellettuali (la borghesia comunale, il clero, le corti, la città, le

forme della committenza), dell'affermarsi di visioni del mondo (l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo) e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi (la nuova scienza, la secolarizzazione), non può non giovare dell'apporto di diversi domini disciplinari. È dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali – cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche – che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui *Commedia* sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).

Quinto anno

In ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, Leopardi sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno. Sempre facendo riferimento ad una reale programmazione multidisciplinare, il disegno storico, che andrà dall'Unità d'Italia ad oggi, prevede che lo studente sia in grado di comprendere la relazione del sistema letterario (generi, temi, stili, rapporto con il pubblico, nuovi mezzi espressivi) da un lato con il corso degli eventi che hanno modificato via via l'assetto sociale e politico italiano e dall'altro lato con i fenomeni che contrassegnano più genericamente la modernità e la postmodernità, osservate in un panorama sufficientemente ampio, europeo ed extraeuropeo.

Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi, prodottasi nel passaggio cruciale fra Ottocento e Novecento, segnando le strade lungo le quali la poesia e la prosa ridefiniranno i propri statuti nel corso del XX secolo. Da questo profilo, le vicende della lirica, meno che mai riducibili ai confini nazionali, non potranno che muovere da Baudelaire e dalla ricezione italiana della stagione simbolista europea che da quello s'inaugura. L'incidenza lungo tutto il Novecento delle voci di Pascoli e d'Annunzio ne rende imprescindibile lo studio; così come, sul versante della narrativa, la rappresentazione del «vero» in Verga e la scomposizione delle forme del romanzo in Pirandello e Svevo costituiscono altrettanti momenti non eludibili del costituirsi della «tradizione del Novecento».

Dentro il secolo XX e fino alle soglie dell'attuale, il percorso della poesia, che esordirà con le esperienze decisive di Ungaretti, Saba e Montale, contemplerà un'adeguata conoscenza di testi scelti tra quelli di autori della lirica coeva e successiva (per esempio Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto, ...). Il percorso della narrativa, dalla stagione neorealistica ad oggi, comprenderà letture da autori significativi come Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi e potrà essere integrato da altri autori (per esempio Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello...).

Raccomandabile infine la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica.

È senz'altro vero, come di solito si dice, che qualunque canone è soggetto a critiche in quanto tale: perché prescrive e al contempo esclude, e il giudizio critico è normalmente soggettivo e difficilmente generalizzabile. In questo caso, tuttavia, qualcosa mi sentirei di eccepire, argomentando quanto potrò. Prendiamo, per cominciare, la «vicenda plurisecolare della lirica da Petrarca a Foscolo»: certo costitutiva per la nostra letteratura. Non si può però dimenticare che se Foscolo non avesse scritto *I Sepolcri* avrebbe una posizione, nella storia, di rilievo assai minore: e questo «carne» non è una «lirica» ma un intervento di politica militante fatto in nome e per mezzo della letteratura. Anche, però, restando nell'ambito della lirica, non si comprende perché il termine conclusivo di quella «vicenda plurisecolare» venga fissato in Foscolo: decisione che costringe a isolare Leopardi in una posizione paradossale, quasi fuori della storia, forse indizio di una ben giustificabile ammirazione per la sua opera da parte della commissione che ha preparato questo decreto e che non comprendeva – lo osservo di passaggio – studiosi di letteratura italiana. Se ci collochiamo – come ritengo sia molto produttivo fare – nell'ottica di uno studente liceale che deve rendersi conto, a norma di programma, della «relazione del sistema letterario [...] con il corso degli eventi» che hanno portato il nostro paese dall'Unità a oggi, non ci si dovrà stupire se non gli sarà immediatamente chiaro il nesso tra versi immortali come

che speranze, che cori, o Silvia mia!
Quale allor ci apparia
la vita umana e il fato!
Quando sovviemmi di cotanta speme,
un affetto mi preme
acerbo e sconsolato,
e tornami a doler di mia sventura.
O natura, o natura

Il nesso, dicevo, tra questi versi e il «corso degli eventi», ossia San Martino e Solferino, la spedizione dei Mille, la breccia di Porta Pia e la questione romana... Soprattutto se il giovane si ritrova collocato in una «programmazione multidisciplinare» avrà un'immagine davvero bizzarra della letteratura e della sua funzione all'interno della storia complessiva di una società.

E, d'altronde, c'è coerenza nei propositi. Se Foscolo viene considerato un lirico, e dunque *I Sepolcri* sono di fatto espunti dal canone, vediamo anche cancellata ogni memoria di Giuseppe Parini: anche lui non lirico, e tuttavia grande poeta civile e testimone fondamentale – per via letteraria, e alludo al *Giorno* – del rapporto tra intellettualità cattolica e Illuminismo, ossia del ruolo dominante nella nostra storia del moderatismo nonché del peso, giustificatissimo, della Chiesa cattolica nelle vicende della nostra nazione.

Accenno soltanto, sulla stessa linea, a un altro silenzio distruttivo, quello che riguarda Giosuè Carducci. Visto che ho accennato alla breccia di Porta Pia e alla questione romana, nonché al moderatismo, il nostro liceale leggendo per esempio *Versaglia* – che non è una lirica, nemmeno questa – si renderebbe conto che il nostro Risorgimento non è sfociato nel Novecento semplicemente meditando, in letteratura, i versi sublimi di Leopardi. Il quale d'altra parte è assolutamente innocente di tutto ciò, essendo scomparso prima ancora del Quarantotto di rivoluzionaria memoria e dunque senza sospettare a quali «eventi» la sorte gli impediva di assistere.

Procedendo con le osservazioni, ci si può rallegrare che grandi autori contemporanei come Gadda e Fenoglio

siano finalmente nominati; ed è ben vero che i provvidi puntini di sospensione invitano gli insegnanti a «proseguire» e integrare il canone a loro scelta. È tuttavia sarà bene ricordare a tutti che D'Annunzio è stato anche autore di romanzi fondamentali, che Alberto Moravia ha scritto *Gli indifferenti* e che Pirandello, oltre che nel romanzo, si è provato con qualche successo anche nel teatro, al punto che la motivazione per il Nobel che gli fu assegnato nel 1934 suona così: «per la sua ardita e ingegnosa ripresa dell'arte drammatica e teatrale»³.

Infine, non è possibile sorvolare su un ultimo punto. Risplende solitario in questo elenco, tra quelli di autori italiani, il grande nome di Charles Baudelaire. Che risplenda è bello; perché sia solitario non riesco a comprendere. Tornerei volentieri e con più agio su questo argomento: ricorderò soltanto, qui, che Shakespeare, per esempio, è grande in assoluto ma che per giunta, ai nostri fini, è decisivo per la tragedia di Alfieri e per Manzoni, per non parlare del suo ruolo nella storia del nostro melodramma.

Mi si dirà: ma insomma, quante mai cose devono sapere questi poveri liceali? Per carità, mi rendo conto. Come riconosce Harold Bloom, non possiamo leggere «ogni cosa, anche se non si fa null'altro che leggere»⁴; dobbiamo scegliere come lettori, e dobbiamo scegliere come insegnanti (e anche come formatori degli insegnanti). In ogni caso, di fatto, istituimo o seguiamo un canone: ma non è affatto detto che debba trattarsi, in ogni circostanza e occasione, dello stesso canone; e soprattutto, per potere «scegliere» all'interno di un canone dobbiamo avere i mezzi per cambiare in ogni momento la nostra scelta (sempre che concordiamo sull'idea che la cosiddetta «scelta obbligata», fatta sulla base dell'ignoranza delle alternative, non è una scelta ma una condanna). Per questa ragione rispondo, ai colleghi che

³ Nell'originale: «for his bold and ingenious revival of dramatic and scenic art»; cfr. http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1934/. Ringrazio qui Silvia Rita Viola per le informazioni e i preziosi suggerimenti.

⁴ H. Bloom, *Il canone occidentale. I Libri e le Scuole delle Età* (1994), Milano, Bompiani, 1996, p. 13.

ricordavo sopra, che dobbiamo guardarci bene dal ritenere che questi «programmi», o obiettivi di apprendimento che siano, possano tracciare un profilo, anche sommario, della preparazione richiesta a un insegnante. Sono obiettivi del tutto insufficienti, e più ancora disorientanti, anche per gli allievi dei licei; e i loro insegnanti devono avere ben altre competenze se vogliono realizzare, come richiesto dalla disciplina pedagogica, un rapporto correttamente asimmetrico con la loro classe. Cioè se vogliono essere ascoltati con rispetto dai loro allievi, che non devono pensare di essere in grado, concluso il percorso liceale, di potere senz'altro sostituire i loro maestri: i quali invece, se si stesse a queste premesse, non ne saprebbero più di loro. E non potrebbero mai, spontaneamente o per richiesta di altro futuro ministro, modificare la loro «scelta».

2. *Nazione, cultura nazionale, cultura europea*

Abbiamo parlato sopra di Baudelaire, di Shakespeare, di canone «occidentale»; e avremmo potuto allargare anche di molto il discorso. Vale la pena di precisare su questo argomento, molto sentito nella pratica scolastica e dunque importante.

Stiamo celebrando il centocinquantenario dell'anniversario della nostra unità nazionale, cioè dello Stato italiano unitario. La questione ha molti aspetti, e ne affronto – e sinteticamente – uno soltanto. Da qualche decennio, come si usa dire, «siamo in Europa»: facciamo cioè parte integrante, per nostra libera scelta, di una comunità sovranazionale, e questo fatto determina, sempre più strettamente col passare del tempo, i nostri comportamenti a tutti i livelli della vita sociale. Un riflesso assai diffuso di quello che si può chiamare «senso comune europeo», sul versante della scuola e dell'educazione, è la convinzione che non si può più leggere, né dunque studiare e insegnare, solo la propria cultura e letteratura nazionale. Esistono anzi indicazioni diciamo cordiali, da parte degli organismi comunitari, ad agire in modo che lo sviluppo e la salvaguardia delle culture nazionali

non porti a trascurare l'obiettivo di evidenziare «il retaggio culturale comune»⁵. Ci si può domandare se questo senso comune ha davvero ragione, e – in caso affermativo – come sia possibile trovare un accettabile punto di equilibrio tra le due istanze.

Come ho già detto, mi rallegro molto della comparsa del nome di Beppe Fenoglio nelle indicazioni per i licei. Fenoglio scrisse (e poi, prematuramente, scomparve) diversi anni prima dell'istituzione dell'Unione europea, del Parlamento di Strasburgo, della moneta unica; eppure, chi lo ha letto e ammirato negli anni non ha mai potuto ignorare il suo debito conclamato con la cultura anglosassone, con Milton, con l'ideologia puritana, e ne ha visto le tracce negli inserti in lingua inglese che hanno tanta parte nel testo del *Partigiano Johnny*. In altri termini, è raro che un grande scrittore si formi soltanto sulla base della propria cultura nazionale; e nessun lettore di letteratura che sia degno del nome può pensare, o avere mai pensato, che la poesia e il romanzo debbano essere per qualche ragione «nostrali», come il pollame e i salumi.

È però vero che la nostra appartenenza a una struttura sovranazionale, all'Europa, cambia in qualche modo i termini della questione. Qualche anno fa, in altra sede, riassumevo in questi termini la mia opinione:

È stato osservato di recente con un certo scandalo – non del tutto arbitrario, nel caso specifico – che gli olandesi si ostinano a parlare, nelle sedi comunitarie, in olandese anche se potrebbero farlo in tedesco o in inglese⁶. Devo dire che sto dalla parte degli olandesi, e anche che un po' mi stupisco – piacevolmente – di loro. Mi stupisco perché hanno fama di essere molto disinvolti nel liberarsi di abitudini e opinioni tradizionali; e sto dalla loro

⁵ L. Castellina, *Euroollywood. Il difficile ingresso della cultura nella costruzione dell'Europa*, prefazione di A.M. Jacono, Pisa, Edizioni ETS, 2008, p. 41, che cita dal testo del trattato di Amsterdam del 1997.

⁶ «In Europa [...] ogni nazione essendo gelosissima del proprio *status*, difficilmente troveremo nel Parlamento europeo un olandese, che pure parla correntemente l'inglese o il tedesco (perché la sua lingua viene dallo stesso ceppo), disposto a rinunciare al suo idioma per timore che si perda, che le minoranze vengano sopraffatte» (*ibidem*, p. 18).

parte perché il loro mi sembra davvero, nel senso più costruttivo dell'espressione, un corretto comportamento europeo ed euro-peista. Provo ad esprimere questa mia opinione in forma semi-scherzosa: se non parlassero olandese loro, chi mai nel mondo – e in Europa – parlerebbe olandese? Mi si potrebbe obiettare che non esiste alcuna necessità metafisica per la quale qualcuno, su questa Terra, debba parlare olandese. Risponderei che di necessità metafisiche di quel tipo non ne conosco nessuna, mentre ritengo che esistano necessità storiche; e che da queste necessità storiche discendano responsabilità piuttosto chiare.

Responsabilità verso gli altri europei, che devono sapere che ogni «settore» del loro sovra-stato è presidiato civilmente e culturalmente, in ogni caso, almeno dai cittadini nativi di quel «settore»; e naturalmente responsabilità verso se stessi. Uno dei più illustri olandesi che la storia ricordi, Erasmo da Rotterdam, era un perfetto europeo *ante litteram* (e senza saperlo): frequentò le università francesi e italiane, scriveva e parlava in latino per essere inteso dalle persone colte di ogni nazione. Eppure era olandese, e certamente parlava – fin che poté – con sua madre in quella lingua, o in un suo dialetto. Quella lingua è arrivata fino a noi, e i suoi conterranei che oggi si ostinano a parlarla di fatto si ricollegano a lui, a un livello infinitamente più umile del suo sogno umanistico ma più tenace e non meno evidente; e lo recuperano, materialmente, lui e il suo sogno, al dominio europeo. Li ringrazio mentalmente per questo. Non ho intenzione di imparare l'olandese, e credo che – alla mia età – non ci riuscirei se ci provassi; ma sono felice e orgoglioso che qualche mio «sovra-connazionale» europeo sia nativamente in grado di parlarlo, e lo desideri anche per responsabilità nei confronti della sua storia, e lo faccia⁷.

Ricollegavo quella mia opinione sulla nuova «responsabilità nazionale degli europei», opinione che ho mantenuto, a un pensiero di Edgar Morin:

la nuova coscienza europea è sempre più sensibile alla diversità culturale senza uguali dell'Europa; essa comprende che questa

⁷ È il testo di un intervento pronunciato a un convegno (2008) sulla FII e poi pubblicato in *L'eredità della SSIS. «Luci e ombre» della Scuola per la formazione degli insegnanti*, a cura di S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, Trieste, EUT, 2009, pp. 95-105 (il passo citato è alle pp. 98-99).

differenza costituisce il suo patrimonio; concepisce sempre meglio che la cultura europea è una policultura⁸.

Sulla base di tutto quanto precede mi pare giusto concludere, per quanto attiene alla formazione degli insegnanti di italiano, che è necessario fare buon uso dell'opportunità che ci viene offerta col percorso di FII ora istituito. Al contrario dei loro futuri studenti liceali, che in grande maggioranza sentiranno parlare di letteratura proprio da loro per l'ultima volta nella loro vita, gli insegnanti che iniziano ora il loro percorso professionale hanno a disposizione sei anni (sommando laurea, laurea magistrale e TFA) per ottenere una formazione organica al loro compito; e dunque non esistono attenuanti per chi trascuri una simile potenzialità formativa. Se poi, nell'esercizio della loro professione, questi insegnanti vorranno essere pedissequamente ligi alle indicazioni ministeriali, a scuola parleranno – autori italiani a parte – solo di Baudelaire. Però conosceranno anche Cervantes, Molière, Balzac (e anche Henry James, anche Hemingway: perché fermarsi all'Europa?); e sapranno che gli autori italiani prescritti dagli obiettivi, anche quelli vissuti prima del decadentismo come per esempio Goldoni, conoscevano e studiavano assai bene la letteratura scritta in altra lingua che la propria. E saranno consapevoli che insegnare Goldoni, Gadda, Fenoglio li obbliga a parlare delle altre letterature non perché «siamo in Europa» ma perché stanno parlando di letteratura, nella fattispecie anzi di grande letteratura; e parleranno in prima istanza di letteratura italiana non per nazionalismo o provincialismo ma per la ragione opposta: per responsabilità verso se stessi e verso gli altri europei, loro e nostri «sovra-connazionali».

Questo, almeno, è il mio auspicio; nonché, nei limiti delle mie competenze professionali, il mio progetto. Il prossimo futuro ci chiarirà se qualche sua parte avrà la sorte di realizzarsi.

⁸ E. Morin, *Pensare l'Europa* (1987), Milano, Feltrinelli, 1990, pp. 113-114. Il libro contiene numerose riflessioni ancora valide, in particolare sul piano storico.

