

A scuola d'italiano in Europa. Insegnare la cultura nazionale

LUCA CURTI
Responsabile di Didattica dell'italiano
della SSIS Toscana
SEDE DI PISA

UN'IPOTESI SI AGGIRA PER L'EUROPA: L'IDENTITÀ CULTURALE COMUNE

L'insegnamento della cultura nazionale, in particolare lingua e letteratura, appare oggi segnato fortemente dalla inedita e inaudita situazione storico-politica nella quale, sempre più pienamente, siamo calati.

Alludo alla dimensione europea, sovra-nazionale, nella quale tutti operiamo e della quale sempre più riconosciamo e accettiamo vincoli e limiti, oltre che stimoli e indicazioni. In un simile contesto si osserva giornalmente, nei comportamenti individuali e anche nelle opinioni dei professionisti, una sorta di deriva verso incerti ma apparentemente ovvii orizzonti: perché, si dice, non siamo più italiani (o francesi, o polacchi) ma europei. Al massimo, "italiani-europei": anche se, ammettiamolo pure, la dittologia non aiuta in nessuna misura a dissipare la paradossale nebbia fuoriuscendo dalla quale, per unanime lamento, la nuova o antichissima identità europea tarda a palesarsi. Non c'è politica estera europea, non c'è normativa penale europea – a parte la ripulsa comune di alcune enormità, come la pena di morte, troppo evidenti per essere discusse. Soprattutto, manca un'identità culturale europea: non c'è religione comune, non c'è lingua comune, neppure c'è una cucina comune né un costume comune nell'utilizzare il tempo libero e la vacanza. Ci sono culture nazionali, è vero: ma a volte le si considera un ostacolo al formarsi dell'identità sopranazionale, altre volte al contrario se ne piange la scomparsa, l'impovertimento, il dissolversi in una fanghiglia televisivo-centrica di matrice americana – dunque, in ogni caso, extraeuropea.

Infatti il paradossale "buon senso" che si va consolidando dà per scontato che, visto che ci troviamo in un contesto politico più vasto di quello nazionale, anche il nostro interesse ai fenomeni di ogni genere debba proporzionalmente allargarsi. È tuttavia un "buon senso" solo apparente: in tempi di globalizzazione, il contesto economico e politico nel quale ci muoviamo è ancora più vasto, assai più vasto della stessa Europa. Purtroppo, la capacità di sintesi degli esseri umani non si è accresciuta in misura pari alla loro mobilità fisica e virtuale. A riprova, e sempre in ambito culturale, basta ricordare contributi sincretistici di apertura planetaria come, per la letteratura, il "canone occidentale" dell'americano Bloom¹: volendo "coprire" tutto – o comunque molto – si finisce per restare scoperti sullo specifico più intimo. Il solo contributo della letteratura italiana al canone occidentale di Bloom è costituito da Dante Alighieri,

¹ HAROLD BLOOM, *Il canone occidentale. I Libri e le Scuole delle Età* (1994), Milano, Bompiani, 1996.

il resto è cancellato². Vista con occhi italiani-europei, l'operazione produce uno strano risultato, diciamo un panorama inguardabile.

Non è, d'altronde, semplice trovare un criterio di orientamento soddisfacente in questo intrecciarsi di questioni, né in generale né dal parziale punto d'osservazione di un docente di didattica della lingua e cultura nazionale (italiana, nella fattispecie). Sarà però forse utile cercare di trattare separatamente problemi tra loro diversi, e di distinguere tra questioni del tutto nuove e questioni antiche che ora si ripresentano in forma nuova.

UN COMPITO MOLTO GRAVOSO

È necessario mettere a fuoco il problema del quale intendo occuparmi in questa sede; e come prima osservazione devo ricordare che il saggio di Bloom prima citato è rivolto a liberi e disinteressati lettori 'per piacere proprio', non dunque necessariamente a operatori della scuola o della formazione di insegnanti di letteratura. Ai quali compete un interesse che comprende anche l'ottica "di Bloom" ma che è certamente più complesso.

Recentemente Romano Luperini, riflettendo sul compito che un insegnante italiano di lettere nelle scuole secondarie si trova ad affrontare, riassume così il suo pensiero:

L'insegnante di letteratura nelle scuole medie superiori si trova come stritolato in una morsa che rischia di distruggerne l'identità: da un lato deve ancora insegnare una letteratura prevalentemente nazionale senza poter più disporre però di un racconto mitico che la spieghi e ne dia il senso, e dall'altro ha davanti a sé ragazzi dotati di un immaginario globalizzato, formati sui cartoni giapponesi, su musiche e canzoni americane, su film immaginati per un mercato mondiale, e magari, quando leggono, su autori come Bowling, Tolkien e Lewis tradotti in quasi tutte le lingue del pianeta. In questa situazione tornare a proporre una lettura storicistica della letteratura nazionale di fatto ridotta a una cronologia inerte e senza pathos o pretendere di indossare il camice bianco dello specialista e tentare di ispirarsi a uno scientismo asettico e a un insegnamento di tipo esclusivamente tecnico-formale, linguistico e retorico, sono soluzioni di corto respiro di cui da tempo la scuola ha avvertito tutta la insufficienza. Certo non si può ignorare il condizionamento linguistico che sta alla base della scelta di privilegiare la letteratura nazionale, ma neppure si può dimenticare che con il tempo e con i processi di globalizzazione in corso esso appare assai meno fondativo di una volta³.

Sul "condizionamento linguistico" e sulla sua desiderabile sorte tornerò più avanti. Qui osservo soltanto che la difficoltà della situazione, così chiaramente delineata da Luperini, richiede innanzitutto che gli insegnanti di italiano, oggi, abbiano le idee il più possibile chiare su che cosa ci si attende da loro in via prioritaria.

NAZIONE E CULTURA NAZIONALE

Tra poco celebreremo il centocinquantenario della nostra unità nazionale, cioè dello stato italiano unitario. Ci si può domandare, in prima istanza, quanto questa celebrazione abbia senso e se non sia invece un'assurda – o patetica – eredità di epoche del pensiero storico e politico che siano da gran tempo trascorse e decadute. Più realisticamente, se sia qualcosa che serve in quanto tale o se debba essere una cerimonia di estremo saluto, di addio a qualcosa che non serve più e che ci si augura che sia presto

² In quest'opera, Dante è il solo autore italiano che abbia un posto nel titolo di un capitolo. Petrarca e Boccaccio hanno meno di cinque occorrenze su poco meno che cinquecento pagine; Ariosto e Tasso non sono neppure nominati, lo stesso si dica di Leopardi, Manzoni, Verga; e taccio di altri. Tomasi di Lampedusa deve l'unica sua occorrenza alla citazione fuori contesto della frase «Bisogna che tutto cambi perché tutto resti com'è». Eppure Bloom è studioso sensibile, coltissimo, preoccupato per la sorte della letteratura in generale: e questo, ai fini del nostro discorso, costituisce una pesante aggravante. Nel senso (sinteticamente) che la nostra letteratura, e in fondo la nostra identità, appare cancellata non già dalla stupidità o dall'ignoranza ma semplicemente da un'ottica troppo ampia. Ciascuno, in casa nostra, deduca ciò che ritiene giusto.

³ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, in: "Allegoria", 58 (2008), p. 260.

cancellato e dimenticato. Il peso delle opinioni correnti è grande, e la loro inerzia è proporzionale; eppure è forse utile e anche moralmente giusto reagire alla “deriva verso l’incerto” della quale dicevo prima.

Per le generazioni nate dopo la Seconda guerra mondiale alcuni termini e concetti hanno assunto connotazioni nuove, e certo assai peggiori. Penso a termini come ‘patria’, per dirne una; e come quello correlato di “nazione”. I “popoli”, le “patrie”, che si sono massacrati nella guerra del ’39-45 si sono, nella percezione corrente dei cittadini dell’Europa, connotati in modo sinistro. Dopo quella tragedia, e non certo senza un nesso assai chiaro, è diventata senso comune la possibilità e l’urgenza di una nuova forma dell’organizzazione politica generale, un’entità sopranazionale che cancellasse le fratture e le rendesse impossibili a ricrearsi nel futuro. Diversi anni fa, durante un soggiorno in Germania, a Saarbruecken, colleghi tedeschi mi invitarono, una sera, a cena... in Francia. Non posso dimenticare il loro orgoglio nuovo, di padroni pacifici di un territorio senza frontiere, né la loro e mia commozione nel superare, all’andata e al ritorno dal ristorante, il posto di frontiera franco-tedesco: perfettamente illuminato e perfettamente deserto e innocuo, con le sbarre alzate.

Non è possibile mettere in discussione questa nuova coscienza e le decisioni che ne sono discese e che ne discenderanno. È però necessario osservarne e, per quanto sarà concesso, determinarne i caratteri.

LINGUA, CULTURA, LETTERATURA

La cosa più ovvia da osservare è che la nuova Europa è, in potenza e in progetto, un gigantesco stato federale. Già ora, embrionalmente, esistono questioni di competenza nazionale e altre – importantissime, come per esempio la politica monetaria – di competenza “europea” (se fossimo negli Stati Uniti diremmo francamente “federale”).

La seconda e correlata osservazione da fare è che ‘federare’ nel secolo diciannovesimo Alabama e Texas è un conto, mentre mettere insieme oggi, in una stessa formazione statale, Spagna – per esempio – e Inghilterra è conto tutt’altro.

Se osserviamo queste ovvietà sotto il profilo di nostra competenza, quello culturale, la peculiarità del nostro compito diventa lampante.

È stato osservato di recente con un certo scandalo – non del tutto arbitrario, nel caso specifico – che gli olandesi si ostinano a parlare in olandese anche se potrebbero farlo in tedesco o in inglese⁴. 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 parte perché il loro mi sembra davvero, nel senso più costruttivo dell’espressione, un corretto comportamento europeo ed europeista. 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,

4 «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» (LUCIANA CASTELLINA, *Euroollywood. Il difficile ingresso della cultura nella costruzione dell’Europa*, prefazione di Alfonso M. Jacono, Pisa, Edizioni ETS, 2008, p. 18).

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 faccia.

LETTERATURA E LETTERATURE NAZIONALI

Un corollario ovvio 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 assai sentite, da parte degli organismi comunitari, per far sì che lo sviluppo e la salvaguardia delle culture nazionali non porti a trascurare l'obiettivo di evidenziare «il retaggio culturale comune»⁵.

Devo dire che se esploro i miei ricordi di studente liceale – e risaliamo agli anni Sessanta del Novecento, molto prima della Unione Europea e della moneta comune – non trovo traccia di alcuna chiusura nazionalistica, o anche solo nazionale, nel campo della letteratura e del suo studio. Ricordo vividamente la mia insegnante del ginnasio⁶, insegnante e scuola – entrambe – rigidamente gentiliane e insieme antifasciste e democratiche, che mi indicava come letture esemplari Thomas Mann e Melville, mentre per dovere d'ufficio, ma non senza professionale entusiasmo, mi imponeva il romanzo di Manzoni – e sia pure col commento, rispettosamente correttivo in senso laico-progressista, di Luigi Russo. E non servivano i consigli di alcuno per spingere me e i miei compagni a leggere Poe, Hemingway, Faulkner – assieme a Pavese che li traduceva e li amava. E la stessa insegnante aveva scelto per noi la meravigliosa antologia di Natalino Sapegno profeticamente intitolata *Europa* e aperta a tutte le letterature del continente, in ogni epoca del loro sviluppo.

Soltanto un odiatore profondo della letteratura può immaginare che il piacere della lettura debba o possa essere confinato alla produzione “di casa”, a testi “nostrali” come il formaggio o il pollame. E infatti nessuno che, nei secoli, abbia amato la letteratura, scrittore o semplice lettore che fosse, lo ha mai fatto, finché il senno lo ha assistito. Dante Alighieri – padre della nostra lingua – fa parlare Arnaut Daniel in provenzale per diverse, indimenticabili terzine del suo poema sacro; il nazionalista e crispino Carducci affianca Victor Hugo ai grandi poeti dell'antichità classica e traduce e celebra Heine. Cerchiamo di non fabbricarci obiettivi polemici di comodo e di fatto inesistenti, finché il senno ci assiste.

È tuttavia vero, come riconosce lo stesso Bloom, che non possiamo leggere «ogni cosa, anche se non si fa null'altro che leggere»⁷; dobbiamo scegliere come lettori, e dobbiamo scegliere come insegnanti e come formatori degli insegnanti. In ogni caso, di fatto, istituiamo o seguiamo un canone: e non è affatto detto che si tratti, in ogni circostanza e occasione, dello stesso canone.

Cerchiamo di vedere che cosa discende da queste premesse se ci portiamo al livello della didattica dell'italiano nella nostra scuola secondaria.

RESPONSABILITÀ E “PICCOLA SCHIZOFRENIA” INEVITABILE

Una delle difficoltà maggiori riscontrate nel processo di unificazione europea è quella della comunicazione linguistica all'interno della Comunità. Ogni paese pretende che la propria lingua sia considerata ‘lingua ufficiale’ dell'Unione Europea e che dunque tutti gli atti ufficiali siano tradotti in quella lingua.

Il peso di una simile posizione è evidente; altrettanto chiara è la ragione fondamentale di una simile scelta. Il peso consiste nella mole di lavoro di traduzione che l'Unione Europea deve svolgere e nel costo

5 LUVIANA CASTELLINA, *Euroollywood*, cit., p. 41, che cita dal testo del trattato di Amsterdam del 1997.

6 Si chiamava Ate Zanni. Non so altro di lei, salvo quello che ho potuto dedurre dal suo lavoro ‘sul campo’. Le sono molto grato.

7 HAROLD BLOOM, *Il canone occidentale*, cit., p. 13.

relativo; la ragione è nel rischio identitario (e democratico: non si possono scrivere le leggi in una lingua che i cittadini non comprendono) che il suo rigetto comporterebbe. E d'altronde l'Unione Europea è frutto di una scelta libera e di un atto volontario: non c'è stata la conquista del continente da parte di una singola nazione che poi imponesse a tutti, con la forza, la propria lingua e cultura. L'Europa, al contrario, è nata proprio per evitare un rischio di questo genere.

Il processo di integrazione culturale europea va incontro, di conseguenza, a una sorta di 'piccola schizofrenia' inevitabile: si cerca un terreno comune ma non si può rinunciare a proteggere le culture nazionale e regionali. Forse il progetto di una identità culturale europea non è per adesso, o forse non è desiderabile in assoluto, come non lo è una lingua unica 'europea'. Nel nostro continente esiste da secoli un'altra confederazione, dotata di moneta comune (il franco svizzero), di esercito comune e perfino di squadra nazionale di calcio; non, però, di lingua comune (non esiste una lingua che si chiami 'lo svizzero'); la letteratura 'svizzera' (Filippini, Duerrenmatt, Frisch ecc.) è dunque scritta in lingue collegate ad altre culture nazionali. Forse questo è, almeno per qualche secolo a venire, il destino europeo. Non sono sicuro che, per ciò che concerne la dimensione culturale, ce ne dobbiamo dolere⁸.

Si racconta che il generale De Gaulle, parlando della Francia, abbia un giorno concesso, con rassegnazione, che non è possibile governare un Paese dove esistono trecento diversi tipi di formaggi. E parlava della sola Francia! Come non comprenderlo? E tuttavia, se ci si riflette un attimo, dall'aneddoto discende un dato evidente: un paese che non produca alcun tipo di formaggio dotato di caratteristiche proprie e che entri in una comunità sopranazionale non porta alcun contributo specifico alla ricchezza gastronomica complessiva. Chi potrebbe mai desiderare, sotto il profilo del bene comune europeo, che la Francia riducesse a uno solo i suoi interessantissimi formaggi? Chi potrebbe mai considerarlo un gesto ispirato alla responsabilità verso il destino comune dell'Europa?

Oltre che nella gastronomia, come è noto, la cultura si esprime in altre forme anche più complesse; la logica della contribuzione, tuttavia, non sembra mutare. Più di vent'anni fa Edgar Morin scriveva:

la nuova coscienza europea è sempre più sensibile alla diversità culturale senza uguali dell'Europa; essa comprende che questa differenza costituisce il suo patrimonio; concepisce sempre meglio che la cultura europea è una policultura⁹.

Proviamo a ricapitolare. L'unità sopranazionale è irrinunciabile. D'altra parte, la ricchezza culturale complessiva di quella formazione sopranazionale è direttamente proporzionale a quanto le singole culture riescono a conferire, di proprio, al totale generale. Aggiungere, non semplificare.

Dunque, la responsabilità nei confronti della cultura dell'Europa si esprime in primo luogo attraverso la responsabilità nei confronti della propria cultura.

Che cosa vuole dire in concreto?

Ho ricordato, prima, il caso degli Olandesi e della loro lingua. Provo a fare ora un esempio collegato all'insegnamento dell'italiano – in senso lato – nella scuola secondaria.

Sostenere che per la scuola italiana un grande scrittore europeo come, per esempio, Honoré de Balzac, è altrettanto importante quanto il nostro Manzoni, e dunque ha diritto allo stesso spazio didattico, ha importanti conseguenze:

1. viene necessariamente ridotta l'attenzione che si potrebbe dedicare a illustrare il ruolo che, nel nostro Risorgimento nazionale, hanno avuto i cattolici; le caratteristiche che l'ideologia cattolica ha impresso al movimento di indipendenza; le radici secolari di questa azione; la soluzione drammatica che la dialettica risorgimentale ha trovato nel 1870 con la breccia di Porta Pia; il Concordato che sanò la frattura, i riflessi odierni della storia nella nostra comunità nazionale, il peso che nella

⁸ Vero è che la popolazione della Svizzera è fuori scala rispetto a quella dell'Unione Europea, e soprattutto che la scelta di una politica estera di neutralità ha evitato alla Confederazione Elvetica scelte pesanti. Ogni medaglia ha il suo rovescio.

⁹ EDGAR MORIN, *Pensare l'Europa* (1987), Milano, Feltrinelli, 1990, pp. 113-4. Il libro contiene numerose riflessioni ancora valide, in particolare sul piano storico.

nostra opinione pubblica hanno oggi il Papa e il suo insegnamento: tutto questo può e deve uscire dallo studio del Manzoni e della sua opera, e tutto questo dobbiamo ai nostri 'collegi di avventura' europei, che hanno ogni diritto di sapere da noi, se lo desiderano, da dove veniamo e chi siamo;

2. si invitano insegnanti e studenti a trasformarsi in francesisti d'occasione (e poi magari in ispanisti per Cervantes, slavisti per Tolstoj...) con un conseguente insegnamento, indiretto ma potente, della liceità dell'approssimazione e del diletterantismo;
3. in assenza di una generale reciprocità a livello europeo – nel comportamento della scuola delle altre nazioni – si commette un ingiustificato e unilaterale suicidio culturale.

COME AGISCE UN INSEGNANTE BEN FORMATO DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

Insisto soprattutto sul secondo termine indicato nel titolo di questo paragrafo per la ragione sostanziale che la letteratura è, di ogni lingua, l'espressione più complessa che sia immaginabile e che sia stata storicamente realizzata. Secondo alcuni autori, anzi, la letteratura serve soprattutto per "tenere in esercizio" la lingua¹⁰. Non sono per nulla d'accordo¹¹ ma è chiaro che si può ridurre la cosa anche a questo solo, senza che per ciò ci sia errore materiale: è ovvio, infatti, che intendere pienamente una letteratura non è possibile se non si intende pienamente la lingua nella quale è scritta, che si tratti della lingua originale oppure di quella nella quale è tradotta. E dunque per leggere – e insegnare – la letteratura occorre essere padroni della lingua. È in questi termini che riformulerei, in tutt'altra prospettiva dunque, la riflessione di Luperini, prima citata, a proposito del "condizionamento linguistico".

E allora proviamo a precisare perché un insegnante di letteratura (italiana) deve essere consapevole di quello che insegna, della ragione per cui lo insegna e che cosa si perde se non è all'altezza. Parlo della sua competenza disciplinare, e solo di quella: non già perché la competenza trasversale sia secondaria – sono convinto del contrario – ma perché la competenza trasversale è propria di qualunque insegnante di non importa quale disciplina, e qui si parla dell'insegnante italiano di lingua e letteratura – e di discipline letterarie nel contesto nazionale, e insegnate nella lingua nazionale.

Mi limito, ancora, alla scelta dei contenuti e alla relativa motivazione: cioè alla scelta all'interno del canone e alle ragioni che possono guidarla. Un paio di esempi dovrebbero bastare a chiarire il mio punto di vista. Scelgo deliberatamente due esempi di "contenuto" suscettibile di dibattito e magari anche di polemica ma proprio per questo, a mio avviso, particolarmente produttivi.

Oggi – è il primo esempio – proporre l'insegnamento effettivo, nelle nostre scuole, della figura e dell'opera di Giosuè Carducci appare come una vera audacia. Per qualcuno Carducci è vecchio, per altri è di destra oppure insopportabilmente libresco, come un professore fondamentalista di sé stesso. Ho fatto in altra sede¹² un discorso un po' lungo per smentire tutte queste opinioni molto diffuse, e ne riporto qui un passo breve ma, spero, chiaro.

Una volta nelle nostre scuole si leggeva e spesso si imparava a memoria *La canzone di Legnano*. Adesso, misteriosamente, quella 'cosa' non esiste più. Credo inevitabile domandarsi perché, e parallelamente chiedersi come mai quarant'anni fa la si leggeva senza che affiorasse il minimo dubbio sulla sua

¹⁰ UMBERTO ECO, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 8-9 (si tratta però di un intervento pronunciato nel 2000 e pubblicato dal "Corriere della sera" nel novembre di quell'anno): «A che cosa serve questo bene immateriale che è la letteratura? [...]. La letteratura tiene in esercizio la lingua. Tiene innanzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo [...]. La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura [...]. Ma la pratica letteraria tiene in esercizio anche la nostra lingua individuale» (ecc.).

¹¹ LUCA CURTI, *La letteratura e il suo insegnamento. Considerazioni e proposte per il breve periodo*, in: "Prospettiva EP", XXIV, 3 (2001), pp. 3-22.

¹² Per la giornata di studio su Carducci a Santa Maria a Monte dell'ottobre 2007 (gli atti sono in corso di stampa).

opportunità. È chiaro che la sua qualità letteraria è rimasta la stessa, *a parte obiecti*... Dunque sarà cambiato qualcos'altro.

Per cominciare a capire qualcosa si può leggere quanto scrive Federico Chabod:

Il clamore irredentistico nel '76 comincia a Milano con la celebrazione del VII centenario della battaglia di Legnano [...] E si tenga presente che l'interpretazione corrente della storia comunale italiana era, allora, quella della lotta per la libertà e l'indipendenza contro gli imperatori tedeschi (carducciana *Canzone di Legnano*)¹³.

Se con queste informazioni rileggiamo la *Canzone* (o *Parlamento* che sia) allora la passione di Cristo e di Milano, le torri che crosciano una ad una, il giuramento contro Federico riprendono il loro antico posto; e la figurazione di Carducci riappare in tutto il suo retorico splendore, di orazione politica. E tra le altre cose si comprenderà anche lo scandalo, per il famoso Resegone fuori posto, risentito da un grande nazionalista e reazionario deluso come il milanese e interventista Carlo Emilio Gadda (che chiama Carducci, nella *Cognizione*, "il Copernico di Pian Castagnaio"): risentimento che non si spiegherebbe con pure ragioni letterarie.

Vi invito a rileggere gli ultimi versi tenendo a mente le cose ricordate da Chabod (nonché la data di composizione della *Canzone*: appunto 1876...) e, fatto questo, vi sfido a dirmi quanto poteva importare, a Carducci – che si rifiutò sempre di correggere – e a tutti i suoi lettori coevi e consapevoli, di dove esattamente si collocasse il monte detto Resegone:

Ed allora per tutto il parlamento
Trasorse quasi un fremito di belve.
Da le porte le donne e da i veroni,
Pallide, scarmigliate, con le braccia
Tese e gli occhi sbarrati al parlamento,
Urlavano – Uccidete il Barbarossa. –

«Or ecco,» dice Alberto di Giussano,
«Ecco, io non piango più. Venne il dí nostro,
O milanesi, e vincere bisogna.
Ecco: io m'asciugo gli occhi, e a te guardando,
O bel sole di Dio, fo sacramento.
Diman da sera i nostri morti avranno
Una dolce novella in Purgatorio:
E la rechi pur io!» Ma il popol dice:
«Fia meglio i messi imperiali.» Il sole
Ridea calando dietro il Resegone.

Chi cerca in Carducci il puro lirico non ci troverà niente – o troppo poco. Ma c'è molto altro nella sua poesia, o nella sua azione, di assai pesante per la nostra storia. Forse anche per la nostra coscienza, ed è un ottimo motivo per non cancellarlo.

Ed ecco il secondo esempio. Alcuni autori della nostra letteratura, e non solo di quella più antica, non sono di facile accesso; e "spontaneamente", per questa sola ragione, sono esclusi dal "canone" (più semplicemente: dai programmi scolastici effettivamente svolti). Carlo Emilio Gadda è innegabilmente "difficile": scrive una prosa densa, carica di storia letteraria e linguistica, svariante tra gli stili e i livelli di comunicazione, con inserti di parlato anche dialettale ora parodizzato, ora assunto in proprio con grande impatto emotivo; una prosa, per giunta, aperta alla meditazione metafisica. Risultato pratico di tutto ciò: spesso, a scuola, Gadda "si salta". E ciò mi sembra, in linea di principio, gravissimo.

Se dai programmi scolastici si elimina tutto ciò che costituisce difficoltà per il cosiddetto utente medio, tutto ciò all'assimilazione del quale questo utente non arrivi naturalmente e semplicemente, resta

¹³ FEDERICO CHABOD, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Bari, Laterza 1951, p. 295 n. 3.

ben poco su cui applicarsi. Abbiamo parlato di Gadda¹⁴, ma anche Dante è difficile, anche Machiavelli; e tutta la letteratura, in fondo, è “innaturale”. E, se si entra in questa logica, non c’è ragione di limitarsi alla letteratura: la radice quadrata, l’economia marginalista, la prova ontologica, tutte presentano serie difficoltà alla spiegazione e all’apprendimento.

Nella fattispecie, rinunciando a Gadda il nostro panorama letterario perde una serie di straordinarie “occasioni”: l’ingegnere che vuole laurearsi in filosofia (su Leibnitz) con Pietro Martinetti, uno dei dodici docenti universitari che rifiutarono il giuramento al fascismo (ma forse l’unico a rifiutarlo ‘da destra’, perché – come disse – aveva già giurato fedeltà al re); perde lo scrittore scandalizzato e affettuoso della Milano protoindustriale dell’*Adalgisa* e più tardi della Firenze tra le due guerre e della Roma tra la fine del fascismo e la ricostruzione; il combattente della Prima guerra mondiale, vissuta in un’esaltazione nazionalistica sull’onda dell’entusiasmo per D’Annunzio; D’Annunzio che Gadda vorrebbe seguire a Fiume e che ammira e imita, più o meno sotterraneamente, per tutta la vita; perde le prime grandi prove di scrittura in parte memorialistiche, nel *Castello di Udine*, poi le più grandi fantasie a ridosso del secondo conflitto mondiale, che sarà la tomba delle sue illusioni nazionalistiche; l’espressionismo furente e vendicativo del *Pasticciaccio* e della *Cognizione*, che sembra distruggere e invece recupera tutta la cultura umanistica alta, suo orgoglio e suo riscatto; *Eros e Priapo* e la sconvolta ritrattazione del suo fascismo, la richiesta criptica di perdono, la sua invocazione alla fede antica dannunziana; il nevrotico sensibilissimo, precocemente grato a Freud per averlo aiutato a conoscersi, odiatore della madre e di se stesso per non essere morto in guerra al posto del fratello; l’espressionista onnivoro adoratore di Manzoni.

BREVE CONCLUSIONE OPERATIVA

Tutto quanto precede non significa che Carducci, Gadda e chissà che altro debbano essere necessariamente e integralmente predicati nelle lezioni scolastiche di ogni ordine e grado. Significa però che gli insegnanti (i buoni insegnanti, gli insegnanti ben formati della cultura nazionale) ne devono essere padroni – nei limiti del possibile. Solo così sapranno che cosa “tagliano fuori” dal loro insegnamento effettivo, e perché, e che cosa perdono; e non rischieranno di trovarsi senza risposte di fronte ad allievi particolarmente dotati e curiosi che chiedano loro se il programma svolto a lezione esaurisce lo scibile reale o se esiste anche qualcosa d’altro. E significa che la didattica della lingua e letteratura nazionale, soprattutto per ciò che attiene alla formazione degli insegnanti, deve essere affidata a specialisti di queste discipline che accettino di comprendere e assecondare una loro specifica destinazione – quella, appunto, “didattica”: e dunque in sinergia strettissima, e possibilmente cordiale, con i colleghi “trasversalisti”, ai quali tuttavia non deve essere accollata la responsabilità di rispondere alle questioni che abbiamo fin qui sollevato.

¹⁴ Di Gadda la già citata antologia di Sapegno riportava solo *Manovre di artiglieria da campagna*. Col senno di poi, inizierei invece, per esempio, da *L’incendio di via Keplero*, come fa Contini in un’altra splendida e più recente antologia (*La letteratura dell’Italia unita*). In ogni caso, un solo *specimen* è sufficiente per introdurre la nozione, chiarissima anche a studenti del biennio (ginnasiale) quali noi eravamo.