

GABRIELE CINGOLANI

*Un'alleanza necessaria: letteratura e storia per l'insegnamento della contemporaneità*

In

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

Come citare:

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

GABRIELE CINGOLANI

*Un'alleanza necessaria: letteratura e storia per l'insegnamento della contemporaneità*

*In questo testo si affronta il problema dell'insegnamento della contemporaneità nella scuola secondaria superiore proponendo una più stretta collaborazione fra le discipline umanistiche, in particolare fra le due che in tutti gli indirizzi di studio sono una presenza centrale e costante: la storia e la letteratura. Le riflessioni proposte nascono per un verso dalla partecipazione dell'autore ai progetti di formazione e ricerca sulla didattica per competenze dell'italiano promossi dall'ADI-SD negli ultimi anni, dall'altro dal lavoro come responsabile della proposta didattica svolto per due anni presso l'Istituto Storico della Resistenza e dell'Età Contemporanea di Macerata; esperienze professionali che hanno permesso di elaborare idee e sperimentare soluzioni operative per una più viva ed efficace presenza della contemporaneità nel curriculum degli studenti medi italiani.*

*Premessa: due idee di Pietro Giordani*

Mi è capitato, ormai molti anni fa, di studiare un autore marginale e difficilmente classificabile del nostro Ottocento, Pietro Giordani, e proprio a questo scrittore e intellettuale amico di Canova e Leopardi avevo dedicato il mio intervento all'ultimo congresso ADI a cui avevo partecipato da dottorando.<sup>1</sup> Mi si perdoni, dunque, se da lì riparto, ovvero se approfitto di questa occasione per riannodare un filo personale che è anche la traccia di un percorso di letture e di interessi che dallo studio di Giordani letterato e maestro mi ha portato ad interrogarmi in prospettiva storica sui problemi dell'insegnamento delle discipline umanistiche e della funzione civile del rapporto pedagogico.<sup>2</sup>

Pietro Giordani era uno scrittore *sui generis*, nella sua vita ha scritto molto, e molto disordinatamente. Forse la sua vocazione vera, pur senza essere stato mai maestro o professore di mestiere, era quella pedagogica, e la esercitò nei modi più vari, dai rapporti epistolari con giovani talenti letterari, all'editoria, al giornalismo. Ma anche di scuola e didattica scrisse in maniera disordinata, e le sue idee sull'argomento bisogna andarle a scovare in posti strani, nelle lettere private, negli appunti accumulati per una vita e mai pubblicati, o in digressioni dentro articoli di rivista, o in scritti d'occasione all'apparenza dedicati a tutt'altro.<sup>3</sup>

Per esempio, in un articolo della «Biblioteca italiana» in cui prendeva posizione sulla moda degli improvvisatori di rime che imperversava nella Milano del 1816, Giordani ad un certo punto si metteva a parlare dell'insegnamento della storia, che secondo lui – pur classicista, latinista, secondo molti pedante – si sarebbe dovuta studiare, per così dire, 'alla rovescia': dall'oggi via via fino al passato più antico. Scriveva Giordani:

Quando avverrà che appresso noi gli uomini siano educati secondo ragione, s'intenderà (ciò che in altre nazioni già intendono) dovere necessariamente alla storia antica precedere la moderna; e ciascuno si conoscerà stolto di voler sapere ciò che nel mondo si facesse

<sup>1</sup> G. CINGOLANI, *Ipotesi su una 'funzione Giordani' negli studi filologici italiani del XIX secolo*, in *Le forme del narrare*, Atti del VII Congresso Nazionale dell'ADI (Macerata, 24-27 settembre 2003), a cura di S. Costa, M. Dondero, L. Melosi, Firenze, Polistampa, 2004, t. II, 745-755.

<sup>2</sup> G. CINGOLANI, *Per la 'Causa de' Ragazzini'. Motivazioni autobiografiche ed istanze civili nell'attività pedagogica di Pietro Giordani*, in *Memoria e infanzia fra Alfieri e Leopardi*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Macerata, 10-12 ottobre 2002), Macerata, Quodlibet, 2004; ID., *L'officina di Pietro Giordani*, Piacenza, Tip.Le.Co, 2009; ID., *In margine a una «predica al deserto». Appunti su Pietro Giordani, il latino, la scuola e l'Italia*, in *Incontri. Storie di spazi, immagini, testi*, a cura di G. Capriotti e F. Pirani, Macerata, eum, 2011, 247-272.

<sup>3</sup> Iniziò a farlo, con un saggio intitolato *Le idee di Pietro Giordani* che è ancora un punto di riferimento, Sebastiano Timpanaro; si veda il suo *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Pisa, Nistri-Lischi, 1969 (II ed. accresciuta), 41-117, in part., per le idee didattiche e pedagogiche, pp. 54-56 e 106-108.

duemil'anni sono, prima di sapere ciò che accadde l'altro ieri, e ne' giorni del padre e dell'avolo.<sup>4</sup>

Oppure, trent'anni dopo, scrivendo l'introduzione agli scritti filologici di Giacomo Leopardi pubblicati da Le Monnier<sup>5</sup>, si lanciava in una lunga predica sullo stato degli studi umanistici italiani in cui fra l'altro diceva, confrontando la situazione italiana con quella di altri paesi europei:

Che se l'Allemagna può dirsi quasi un popolo di filologi [...] si ponga mente che quelle tante università di studi sono (a così dire) un'ampia *Manifattura* di filologia: la quale appunto perché ivi è ben coltivata da moltissimi, è anche nell'universale tenuta in grande considerazione e proficua riputazione. Si disprezzano gli studi ove mancano. M'intenda chi vuole.<sup>6</sup>

Ecco dunque che iniziare da queste due citazioni giordaniane permette di mettere a tema due questioni di fondo che attraverseranno, più o meno sotteraneamente, il mio discorso: 1) il posto della contemporaneità – del *nostro tempo* – a scuola; 2) l'idea (l'utopia? Giordani parlava quando il sistema universitario italiano era agli albori: oggi che consuntivo trarrebbe?) dell'università come ampia *manifattura di filologia*, una manifattura che sicuramente c'è, esiste, e si squaderna anche in questo ricco congresso, ma di certo ha sempre avuto e continua ad avere un rapporto problematico con il mondo della scuola.

#### 1. Di cosa parliamo quando parliamo di contemporaneità?

Lo scopo di questo intervento è indagare un'assenza che spesso si registra<sup>7</sup> nella scuola italiana: l'assenza del tempo presente, con le sue urgenze, le sue sfide, la sua cultura e i suoi stimoli, dalla concreta prassi didattica delle principali discipline umanistiche, a partire dall'italiano e dalla storia. Allo stesso tempo, si vuole sottolineare come solo un'alleanza forte, epistemologica e pratica, delle due principali e universalmente diffuse discipline umanistiche, l'italiano e la storia appunto, possa colmare questo vuoto.

In primo luogo, converrà però interrogarci su cosa si possa intendere per contemporaneità a scuola. Lo storico Geoffry Barraclough, nella sua classica *Guida alla storia contemporanea*, definiva la contemporaneità come il periodo in cui cominciano ad essere visibili e rilevanti i temi e i problemi del presente.<sup>8</sup> Vero. Anche se una definizione del genere pone qualche problema: se la questione è soltanto la presenza visibile e rilevante di temi e problemi del presente, allora anche studiare le crociate o leggere la *Gerusalemme liberata* è fare storia contemporanea; così come studiare la nascita dell'idea di cittadinanza in Mesopotamia e il suo sviluppo a Roma è anch'esso fare storia

<sup>4</sup> P. GIORDANI, *Dello Sgricci e degli improvvisatori in Italia*, in «Biblioteca Italiana», a. I, t. IV, n. 12 (novembre 1816), poi in *Scritti editi e postumi di Pietro Giordani pubblicati da Antonio Gussalli*, vol. III, Milano, Borroni e Scotti, 1856, 101-113, da cui, a p. 104, traggio la citazione.

<sup>5</sup> G. LEOPARDI, *Studi filologici raccolti e ordinati da Pietro Pellegrini e Pietro Giordani*, Firenze, Le Monnier, 1845; ma leggo il proemio di Giordani da *Scritti editi e postumi...*, vol. IV (1858), 123-143.

<sup>6</sup> Ivi, 133.

<sup>7</sup> Non potendosi qui riportare una bibliografia esaustiva sul tema, si rimanda soltanto a due scritti facilmente reperibili di due docenti, uno di lettere e uno di storia, particolarmente lucidi e sintetici nel mettere a fuoco il problema: C. SCLARANDIS, *Un paradosso della scuola italiana: la modernità letteraria senza il Novecento*, in «Griselda on line»: [www.griseldaonline.it/didattica/la-modernita-letteraria-senza-il-novecento-sclarandis.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/la-modernita-letteraria-senza-il-novecento-sclarandis.html) [link consultato il 30/04/2017]; e C. GRAZIOLI, *Il Novecento è il secolo scorso*, in «Novecento.org», n. 5 (novembre 2015): [www.novecento.org/editoriali/il-novecento-e-il-secolo-scorso-1382/](http://www.novecento.org/editoriali/il-novecento-e-il-secolo-scorso-1382/) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>8</sup> G. BARRACLOUGH, *Guida alla storia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 2009 (1ª ed. it. 1975); riprende la sua definizione di contemporaneità Grazioli nell'articolo citato alla nota precedente.

contemporanea;<sup>9</sup> e, con paradosso solo apparente, lo è forse più che studiare le vicende del Pentapartito negli anni '80, o il sistema mezzadrile nell'Italia centrale: fenomeni che appartengono ad un mondo che ci sembra lontanissimo, e che forse lo è davvero, soprattutto per un adolescente degli Anni Dieci del XXI secolo.

La definizione di Barraclough, dunque, se utilizzata in contesto didattico, rischia di diluire troppo il concetto storico di contemporaneità, e ci costringe a enfatizzare sulla linea diacronica gli elementi di continuità passato-presente, giustificando di fatto che la scuola non si occupi direttamente di attualità, rimandando o evitando del tutto la difficile resa dei conti con il frammentario e imprevedibile presente.

Un approccio leggermente diverso ci viene proposto da Romano Luperini, che imposta così la questione:

Conoscere la contemporaneità vuol dire rivedere l'intero patrimonio letterario dalla prospettiva, dall'orizzonte di valori, dalle urgenze problematiche del presente<sup>10</sup>

Questa prospettiva, che vede il presente come punto di partenza e non di arrivo, è quella che sembra più convincente da un punto di vista didattico, e con la quale ci siamo sentiti in sintonia quando, nel gruppo di lavoro del progetto marchigiano *Lettere dal futuro* (gruppo che nel corso dell'anno scolastico 2015/2016 ha lavorato sull'innovazione della didattica del Novecento<sup>11</sup> letterario a scuola) abbiamo provato a tirare le somme del lavoro svolto.<sup>12</sup> L'idea, semplice ma essenziale, che ci siamo portati a casa da quel progetto è dunque che l'importante non è *arrivare* alla letteratura (o alla storia) degli ultimi anni, ma piuttosto *partire* da essa, ovvero fare in modo che il nostro tempo non sia messo fra parentesi o vagheggiato come un'irraggiungibile chimera, ma stia sempre lì, a guidarci con le sue urgenze nella nostra interrogazione dei fatti e dei documenti, quelli del passato più o meno remoto tanto quanto quelli del presente.

Ma nemmeno la definizione di contemporaneità di Luperini è esente da aspetti problematici. Il primo è che «un orizzonte di valori» del presente, e una consapevolezza delle sue «urgenze problematiche», bisogna possederli per poter poi metterli nella prospettiva della tradizione, e di

---

<sup>9</sup> Su questi temi si interroga da anni uno dei pochi veri studiosi italiani di didattica della storia, Antonio Brusa, che condivide i risultati delle sue ricerche attraverso il sito [www.historialudens.it](http://www.historialudens.it); per l'esempio citato relativo alla cittadinanza fra Mesopotamia, antica Roma e mondo attuale cfr. [www.historialudens.it/didattica-della-storia/272-il-concetto-di-cittadinanza-e-l-insegnamento-della-storia.html](http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/272-il-concetto-di-cittadinanza-e-l-insegnamento-della-storia.html) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>10</sup> Luperini ha affrontato più volte il tema; qui lo si cita dalla relazione *Insegnare la letteratura contemporanea* letta ad un corso di formazione ADI-SD tenutosi a Catania nel febbraio 2016, il cui testo è ora disponibile nel blog [www.laletteraturaenoi.it](http://www.laletteraturaenoi.it): [www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/466-insegnare-la-letteratura-contemporanea.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/466-insegnare-la-letteratura-contemporanea.html) [link consultato il 30/04/2017]. Per la riflessione sulla didattica della letteratura e in particolare di quella del Novecento sono fondamentali, di Luperini, almeno *Insegnare la letteratura oggi*, IV ed. accresciuta, Lecce, Manni, 2006, e *Tramonto e resistenza della critica*, Macerata, Quodlibet, 2013 (in part. pp. 47-66, per i fondamenti epistemologici, e 209-243, per la definizione del quadro storico-culturale del Novecento).

<sup>11</sup> Il progetto era incentrato sul Novecento, ma ben presto ci siamo resi conto che questo limite cronologico ci stava stretto e che, seguendo l'appello di Cesare Grazioli già ricordato sopra, alla nota 7, era importante per noi tener sempre presente che per i ragazzi della scuola di oggi il Novecento è, anche anagraficamente, il secolo scorso.

<sup>12</sup> *Lettere in classe* si inseriva nel progetto di sperimentazione Compita (cfr. [www.compita.it](http://www.compita.it)), e parte dei materiali prodotti sono ora consultabili attraverso il blog [compitanovecento.blogspot.com](http://compitanovecento.blogspot.com) [link consultato il 30/04/2017].

certo questo possesso non possiamo darlo per scontato, tanto negli studenti quanto forse anche in noi stessi, adulti e insegnanti. Anzi: forse qui stiamo parlando proprio di una delle competenze chiave che la scuola dovrebbe contribuire a formare, insomma stiamo parlando di un obiettivo dell'insegnamento, non di un prerequisito. Siamo, insomma, nei pressi di un pericoloso circolo vizioso.

Naturalmente anche Luperini se ne rendeva conto, nel suo discorso di Catania, che infatti proseguiva così:

Ricostruire il rapporto passato-presente comporta tanto una messa a punto storico-filologica del primo quanto una assimilazione del secondo quale filtro di domande attuali da porre alla tradizione.<sup>13</sup>

È chiaro che, nel passo riportato, sono indicati un punto forte e un punto debole del sistema formativo italiano: la messa a punto storico-filologica del passato è il polo su cui da sempre hanno investito tutte le loro energie le istituzioni culturali della formazione umanistica italiana, facoltà di Lettere e Filosofia *in primis*; l'assimilazione del presente è stata invece lasciata spesso ai margini, affidata alla buona (o cattiva) volontà della critica militante, del giornalismo, o di altre discipline, prevalentemente quelle socio-psico-antropologiche.

## 2. *Bulimia del presente e passato come rifugio*

Assimilare il presente, si diceva. Ma assimilare è una parola che prima di tutto descrive un complesso processo fisiologico, quello con cui le cellule assorbono, trasformano e usano le sostanze nutritive necessarie al loro funzionamento. Quando però per qualche motivo non funziona, si inceppa, quando le cellule assumono nutrienti senza assimilarli, questi diventano, nel migliore dei casi, inutili per l'organismo; nel peggiore, tossici. La metafora funziona anche se applichiamo il concetto di assimilazione alla cultura. Per i Neo-Millennial, ma anche per noi un po' più vecchi, il rischio è proprio che il processo di assimilazione assuma contorni patologici, portando ad una sorta di bulimia del presente: ingurgitare contenuti, stimoli culturali, e rigettarli senza averli assimilati è la condizione normale di questa nostra epoca di comunicazione digitale e di social network, e rischia (col colpevole concorso di una acritica adesione alla moda, o al mito, del 'digitale a scuola') di diventare anche lo standard dell'insegnamento nelle classi 2.0 o 3.0.<sup>14</sup> La contemporaneità, in questo contesto, diventa allora un periodo che pensiamo di conoscere perché della sua memoria (soprattutto audiovisiva) siamo circondati: la tv, il cinema, le serie, e soprattutto la rete sono immensi e sempre fruibili depositi dell'immaginario culturale degli ultimi trenta-quarant'anni: un enorme, continuamente replicato e moltiplicato, caleidoscopio del presente.<sup>15</sup> Tutti noi, insomma,

<sup>13</sup> LUPERINI, *Insegnare la letteratura contemporanea...*

<sup>14</sup> Cfr. C. GIUNTA, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, il Mulino, 2008, in part. pp. 90-96; ma anche S. ROSSETTI, *2.0? L'attualizzazione del testo nella scuola del mito digitale*, in *I cantieri dell'italianistica. Ricerca, didattica e organizzazione agli inizi del XXI secolo*. Atti del XVII congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Roma Sapienza, 18-21 settembre 2013), a cura di B. Alfonzetti, G. Baldassarri e F. Tomasi, Roma, Adi editore, 2014: [www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=581](http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms_codsec=14&cms_codcms=581) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>15</sup> Provare a indagare e comprendere questo caleidoscopio è l'occupazione principale della 'storica del presente' Vanessa Roghi, e può risultare interessante e affascinante, anche in prospettiva didattica, un attraversamento di *Immaginimmaginario*, il suo «Osservatorio permanente sulla storia e sulla visualità»: [www.vanessaroghi.it](http://www.vanessaroghi.it) [ultima consultazione: 30/04/2017].

corriamo il rischio di diventare, e forse siamo già diventati, come Funes, *el memorioso* immaginato da Jorge Luis Borges:<sup>16</sup> esseri che ricordano tutto, ma proprio per questo nulla sanno più veramente.

Di fronte a questa complessità, angosciata e potenzialmente nevrotizzante soprattutto per chi come un insegnante si occupa di trasmissione di un patrimonio culturale, l'impressione è che a scuola stiano vincendo strategie difensive: l'insegnamento di un passato in qualche modo consolidato (quindi staccato dal presente, non *contemporaneo* nel senso di cui si diceva prima con Luperini e Barraclough); o l'enfasi sulla memoria (a volte una memoria retorica e celebrativa, altre volte una memoria 'pop'<sup>17</sup>): di tutto questo, i tanti 'programmi svolti' di storia e di letteratura dell'Esame di Stato che si fermano puntualmente alla prima metà del Novecento, alla Seconda Guerra Mondiale o a Ungaretti e Montale, sono il significativo epifenomeno.

Invece avere una mappa del presente (e una mappa che in qualche modo sia nostra, che ci riguardi in prima persona) è importante oggi più che nel passato; lo è sempre e per tutti, e lo è soprattutto in quel momento fondamentale della formazione personale e civile che si vive quando si frequentano le scuole secondarie di secondo grado: dai quattordici ai diciannove anni. Età in cui una identità in formazione si incontra consapevolmente con la dimensione sociale, con gli altri. E che questo incontro fra personale e collettivo sia accompagnato da un confronto significativo con la Storia, e con *le storie* raccontate dalla letteratura, può fare la differenza.

Per le ragazze e i ragazzi di quell'età, storia e letteratura insieme possono offrire un contributo di crescita speculare e complementare: da un lato possono aiutare loro a ricordare che dietro i dati e i processi della storia ci sono sempre persone in carne ed ossa, con i loro dolori e le loro ambizioni (è quello che ha sempre saputo fare e fa la letteratura); dall'altro però la disciplina storica – ed è altrettanto decisivo – ci ricorda che la Storia umana non si risolve mai in uno schema romanzesco, per quanto complesso, non è mai soltanto la vicenda della realizzazione e della redenzione di un singolo essere umano:

La Storia non è mai opera del singolo; nessuno può ergersi a suo condottiero o artefice, nessuno può riuscire a plasmarla, perché la terra non è abitata da individui isolati, né dall'uomo e dal suo nemico, ma dagli uomini nella loro debordante molteplicità<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Ireneo Funes è stato immaginato da Borges come un uomo dalla memoria prodigiosa, capace di ricordare tutto, anzi meglio: del tutto incapace di dimenticare qualcosa. Ogni immagine e parola e suono e pensiero fosse caduto sotto la percezione di Funes restava per sempre nella sua memoria: il cervello di Funes era insomma un accumulatore di dati e esperienze sotto forma di memoria, e tutto questo ricordare finiva per impedirgli di pensare: «Sospetto, tuttavia, che non fosse molto capace di pensare. Nel mondo sovraccarico di Funes non c'erano che i dettagli, quasi immediati» (*Funes, el memorioso* è stato pubblicato da Borges nella raccolta *Ficciones* nel 1944; io cito da J.L. BORGES, *Tutte le opere*, vol. I, Milano, Mondadori, 1984, 715): come spesso accade con Borges, si ha anche qui l'impressione che abbia prefigurato molti aspetti cognitivi e antropologici della grande mutazione portata dalla odierna pervasività delle tecnologie informatiche.

<sup>17</sup> È ricco e interessante, in questo senso, il dibattito in corso sulla deriva 'pop' della rappresentazione pubblica della storia, e in particolare dei momenti più tragici del Novecento: si può partire, per farsene un'idea, dalla lettura di *Pop Shoah? Immaginari del genocidio ebraico*, a cura di F.R. Recchia Luciani e C. Vercelli, Genova, il melangolo, 2016; interessante, più per l'analisi e il racconto che per la prospettiva ideologica di fondo, anche G. MAZZONI, *I destini generali*, Roma-Bari, Laterza, in part. pp. 65-100; cfr. anche G. CINGOLANI, *Insegnare la Shoah: una sfida impossibile e necessaria*, in «Free Ebrei», V, 2 (agosto 2016): [www.freeebrei.com/anno-v-numero-2-luglio-dicembre-2016/gabriele-cingolani-insegnare-la-shoah](http://www.freeebrei.com/anno-v-numero-2-luglio-dicembre-2016/gabriele-cingolani-insegnare-la-shoah) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>18</sup> Cito da A. FINKIELKRAUT, *Un cuore intelligente*, Milano, Adelphi, 2011, 27, che, leggendo e analizzando *Lo scherzo* di Milan Kundera, sviluppa alcune riflessioni sulla storia presenti in *Vita activa* di Hannah Arendt.

Tenere questa doppia prospettiva – la dignità di ogni singola storia individuale, ma anche «l'ostacolo ontologico rappresentato dalla pluralità umana» alla «volontà romanzesca di ricomporre il mondo e assoggettare il tempo»<sup>19</sup> – è a mio avviso una grande responsabilità delle discipline umanistiche a scuola, che storia e letteratura possono affrontare solo insieme.

È evidente che dietro questa grande responsabilità c'è anche una altrettanto grande opportunità, ma come coglierla? E come farlo in un contesto culturale, comunicativo, istituzionale così complesso come è quello attuale per chi si occupa di didattica e formazione delle giovani generazioni? Un insegnante, probabilmente, ha il dovere di affrontare la questione partendo dall'esperienza e cercando di tenere quanto più possibile i piedi per terra, di stare ancorati alla prassi didattica; è quello che proverò a fare io, proponendo all'attenzione alcune questioni didattiche molto elementari, e che hanno il pregio di poter essere affrontate immediatamente.

### 3. Una questione di scala, ovvero: dove scoppiano le bombe?

In primo luogo bisogna affrontare una questione di scala: l'insegnamento della letteratura e della storia ancora risentono, nella scuola italiana, di una tradizione identitaria, e sono fortemente concentrate sulla storia e sulla cultura nazionali (e, per la letteratura, questo è almeno in parte inevitabile): non è detto che questo risponda del tutto alle reali esigenze dell'oggi.

Poco tempo fa, ad un incontro di formazione di insegnanti di storia, una brava collega si interrogava sul perché le grandi trasformazioni della società italiana degli anni Sessanta e Settanta non interessassero affatto ai suoi studenti, mentre lei, da studentessa degli anni Settanta, li aveva sentiti come argomenti urgenti e brucianti, che voleva assolutamente capire, approfondire, studiare, mentre a scuola nessuno gliene parlava. Diceva, questa collega: 'Noi eravamo lì, scoppiavano le bombe nelle nostre città, e volevamo capire perché scoppiavano: c'era la nostra vita in gioco'. Ecco, ho pensato, il punto è proprio questo: scoppiavano le bombe per le nostre strade, e noi volevamo capire quelle bombe. Ma oggi quali bombe scoppiano, e dove? Oggi non scoppiano in un quadro nazionale (le Brigate Rosse, la strategia della tensione) ma in uno globale (Twin Towers, Charlie Ebro, Bataclan): l'orizzonte di un ragazzo di oggi è quello, e se c'è qualcosa di urgente per lui, qualcosa che possa scalfire l'indifferenza, che lui voglia capire, è in quei luoghi, è in quella dinamica globale che va cercato. È del tutto evidente che questo rischia di rendere inefficace un programma di storia imperniato – com'è ancora adesso – sulla storia d'Italia, ma è altrettanto evidente che pone questioni enormi anche a una categoria di studiosi di letteratura che trova la sua collocazione sotto l'etichetta dell'*italianistica*. Non è qui possibile sviluppare l'argomento, ma si considerino almeno, sul versante del letterario, le questioni delle contaminazioni linguistiche, delle letterature migranti, insomma della letteratura mondiale o globale.<sup>20</sup>

### 4. Una questione di confini, ovvero: che materia insegno?

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Cfr. G. BENVENUTI, R. CESERANI, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, il Mulino, 2012; L. OLINI, *Spostare lo sguardo: identità, alterità e rispecchiamento nelle scritture migranti*, in *I cantieri dell'italianistica...*: [www.italianisti.it/Atti-diCongresso?pg=cms&ext=p&cms\\_codsec=14&cms\\_codcms=581](http://www.italianisti.it/Atti-diCongresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=581) [link consultato il 30/04/2017]. Per quel che concerne contaminazioni linguistiche e scritture migranti si segnala il recentissimo libro di uno scrittore italo-argentino, Adrián Bravi, che mette a confronto la sua vicenda di scrittore fra due mondi con quella di altri autori con esperienze in qualche modo simili alla sua, quali Brodskij, Nabokov, Kristóf, Meneghello e molti altri: A.N. BRAVI, *La gelosia delle lingue*, Macerata, eum, 2017.

Se diamo per assodato che uno sguardo consapevole sul presente (insieme punto di partenza e fine) ci vuole, e se è vero come si dice che la cifra del nostro presente è la complessità, ne consegue di necessità che un approccio rigidamente disciplinare rischi di funzionare a fatica. Non si tratta, certo, di abbandonare le specificità disciplinari – quel patrimonio di conoscenze e competenze che tanto a fatica è stato costruito – per un sincretismo banalizzante in cui tutti si improvvisino storici, sociologi, economisti... e italianisti! Si tratta invece di assumere la responsabilità e la consapevolezza che, a scuola, bisogna ritrovare una strada per lavorare davvero insieme, inventarsi (perché non sono dati) gli spazi per fare alcune cose quasi banali come:

a. Superare il paradosso di piani di lavoro delle varie discipline umanistiche che mantengono spesso una strutturazione storico-cronologica ma viaggiano altrettanto spesso fuori sincrono (quelli che vedono meglio di tutti le conseguenze stranianti di queste dinamiche sono, oltre che gli studenti stessi, gli insegnanti di sostegno: provare a chiedere). C'è bisogno, per arrivarci, di un concreto lavoro seminariale fra insegnanti di diverse discipline (come quelli che l'ADI-SD sta mettendo in campo in questi anni in varie regioni d'Italia sotto il nome *Lettere in classe*, e di cui si darà conto nel convegno del prossimo anno), c'è bisogno di programmare insieme (come si fa da sempre e con profitto alla scuola primaria), c'è bisogno di guardare con attenzione a pregi e limiti di sperimentazioni di lavoro in comune che già esistono, come quella stimolata in molte scuole dal progetto Esabac.<sup>21</sup>

b. Individuare assieme degli snodi significativi (e naturalmente interdisciplinari) – tre o quattro all'anno, non di più – intorno ai quali strutturare il lavoro, senza la paura di non 'fare tutto'. Penso alle esperienze fatte in questi anni dalla Rete Nazionale degli Istituto Storici sulla Prima Guerra Mondiale, sulla Resistenza, sulla Shoah, sull'Italia repubblicana;<sup>22</sup> oppure a temi di lunga durata e insieme di stringente attualità: il rapporto io-nazione-mondo, il lavoro, le migrazioni, la famiglia, campagna/città.<sup>23</sup> L'importante è che siano temi o snodi che pongano delle reali e chiare domande di senso, questioni etiche realmente sentite, e in cui la conoscenza storica e quella particolare forma di conoscenza-sentimento delle cose che può dare solo l'esperienza artistica-letteraria possano lavorare insieme. Snodi che, con il tempo dovuto, possano essere conosciuti in maniera sufficientemente precisa, collegati fra loro da un discorso di raccordo significativo, e approfonditi, ad esempio con degli studi di caso, direttamente sui documenti.

c. Dare un senso vero alle parole 'competenze' e 'laboratorio'. Se ci si libera dall'angoscia di *fare tutto* (espressione che lascia peraltro aperta la legittima domanda: cosa si intende per 'fare'? e per 'tutto?'), forse si può trovare il tempo per creare una didattica dove sia davvero centrale il discente. Per fare un solo esempio, si pensi alle opportunità che, fra storia e letteratura, potrebbe dare un laboratorio teatrale orientato alla riscrittura con un occhio ai problemi del presente di un classico della letteratura italiana. A Macerata, ad esempio, va avanti da qualche anno un laboratorio che, attraverso l'adattamento di opere come *Una questione privata*, *La Gerusalemme liberata* o *I Malavoglia*,

<sup>21</sup> La sperimentazione deriva da un accordo italo-francese che può essere letto all'indirizzo [www.francaitinera.org/spip.php?article76](http://www.francaitinera.org/spip.php?article76) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>22</sup> Si veda il sito dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri: <http://www.italia-resistenza.it> [link consultato il 30/04/2017] e la sua rivista di didattica della storia [www.novecento.org](http://www.novecento.org) [link consultato il 30/04/2017].

<sup>23</sup> Per la critica tematica a scuola si veda, per il quadro teorico e storico critico, il numero 58 (2008) di «Allegoria», disponibile all'indirizzo [www.allegoriaonline.it/index.php/i-numeri-precedenti/allegoria-n58](http://www.allegoriaonline.it/index.php/i-numeri-precedenti/allegoria-n58) [link consultato il 30/04/2017], e ancora Luperini, *Insegnare la letteratura...*, 132-142, e A. VITI, *Tema*, Napoli, Guida, 2011; per una esemplificazione molto interessante anche in chiave didattica, si veda E. ZINATO, *Letteratura come storiografia? Mappe e figure della mutazione italiana*, Macerata, Quodlibet, 2015, in part. pp. 55-78.

ha unito lo sviluppo di conoscenze storiche e letterarie specifiche, di competenze espressive complesse come quelle di riscrittura e di recitazione, della capacità da parte dei ragazzi di riappropriarsi di temi attuali come la violenza dei processi storici, geopolitici ed economici, il tutto in un quadro complesso e problematico.<sup>24</sup> Naturalmente anche qui decisiva è la questione del tempo e dell'organizzazione scolastica, perché sviluppare progetti di questo tipo richiede scelte a monte, complesse sia sotto il profilo didattico sia sotto quello economico e funzionale.

##### 5. La storia e le storie, l'individuale e l'universale

Dietro ogni concreta prassi didattica c'è il tentativo di una risposta alle domande (spesso implicite) di senso che ci fanno i nostri studenti. Ma cosa van cercando le intelligenze in formazione con cui noi insegnanti abbiamo la fortuna di lavorare tutti i giorni? Probabilmente, dicevamo prima, vanno cercando sé stesse e insieme il loro posto nel mondo. Per questa ricerca sia feconda, hanno bisogno di fare i conti con quella che in psicanalisi si chiama separatezza, cioè quella situazione su cui si fonda il senso di identità, il sentirsi individuo, distinto e diverso da chiunque altro. Ma allo stesso tempo hanno bisogno di partecipazione, di capire cioè come anche loro facciano parte di una complessità e entrino in relazione con fenomeni, movimenti storici, cambiamenti culturali che coinvolgono miliardi di persone, trasformazioni che ci condizionano senza però impedirci di essere noi.

Il nesso storia-letteratura, l'intreccio di storie singolari e uniche ma sempre dentro una storia più grande, è, in questo senso, la più affascinante e la più formativa delle palestre. Evita da un lato il rischio di una narrazione che punti solo all'identificazione emotiva; dall'altro quello di una storia astratta dove le persone in carne ed ossa diventino numeri. Permette di capire l'universalità di pensieri e emozioni, ma anche l'unicità di ogni contingenza storica in cui pensieri e emozioni si vengono a manifestare. Allora leggere le opere di grandi scrittori del passato e del presente, e farle reagire col tempo e il mondo che raccontano, significa incontrare storie individuali e universali al tempo stesso: universali perché proprie di quella condizione umana di cui partecipiamo tutti, individuali perché inserite in contesti specifici spesso molto diversi fra loro; leggere quelle storie e studiare quei contesti è un modo per imparare ad autopercepirsi come individui ma anche, grazie a quella che Martha Nussbaum chiama «immaginazione narrativa»,<sup>25</sup> a saperci mettere nei panni dell'altro, e così capire che il mondo è diverso da me, e come tale va rispettato.

---

<sup>24</sup> Il laboratorio teatrale-letterario *Cronache terrestri*, condotto da chi scrive insieme ad Antonio Mingarelli, regista e attore formatosi alla scuola del Piccolo Teatro di Milano, è stato promosso fin dal 2014 dall'Istituto Storico di Macerata e accolto fra le attività formative dal Liceo 'Galilei' di Macerata. *Una questione privata* è andata in scena il 24 aprile 2015, *La Gerusalemme liberata* il 14 maggio 2016, mentre la messa in scena de *I Malavoglia* è prevista per l'11 giugno 2017.

<sup>25</sup> M. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1999, 25: «I cittadini non possono ragionare soltanto sulla base della conoscenza dei fatti. Il terzo requisito della cittadinanza, strettamente collegato ai primi due, [che per Nussbaum sono «la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni» e il «reciproco riconoscimento» con tutti gli altri esseri umani] si potrebbe definire 'immaginazione narrativa': la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze».