

# L'insegnamento della letteratura come pratica di relazione

Roberto Carnero

Università di Bologna  
([roberto.carnero@unibo.it](mailto:roberto.carnero@unibo.it))

## Abstract

In risposta alla tendenza, tipica di buona parte dell'attuale riflessione pedagogica, a enfatizzare l'importanza dei mezzi e degli strumenti (soprattutto quelli tecnologici), il contributo pone l'accento sull'importanza della dimensione umanistica e dialogica nell'insegnamento letterario. Una didattica che ambisca a essere efficace non può che avvenire nella relazione. Ciò vale in particolar modo per una disciplina come la letteratura, che per sua stessa natura è portata a stabilire relazioni: tra il lettore (il discente) da una parte e il suo mondo interiore e la dimensione collettiva (storica, sociale, civile ecc.) dall'altra, ma anche, nella concretezza dell'esperienza scolastica, tra docente e studenti in quella "comunità interpretante" che è il gruppo-classe. L'articolo nasce da un intervento tenuto il 6 dicembre 2022 alla Lumsa di Roma nell'ambito del convegno *Relazione in educazione: prospettive teorico-laboratoriali*, promosso dal Dipartimento di Scienze Umane e dall'Associazione Luigia Tincani.

---

## Parole chiave

Testo e Senso, linee guida autori, regole di stile

---

## DOI

<https://doi.org/10.58015/2036-2293/627>

---

## Diritto d'autore

Questo lavoro è fornito con la licenza *Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale*: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Gli autori mantengono il diritto d'autore sui propri articoli e materiali supplementari e mantengono il diritto di pubblicazione senza restrizioni.

---

Nell'odierna riflessione didattica, si pone spesso molta enfasi sugli strumenti, soprattutto sui più nuovi (come quelli digitali e multimediali). Ma l'insegnamento (ogni insegnamento) avviene prima di tutto in una relazione, che rimane, al di là dei mezzi utilizzati, l'elemento fondamentale di ogni processo educativo e formativo.

Credo che ciò valga per tutte le discipline: non mi spingerei mai ad affermare che la cosa non sia vera per materie come la matematica, la fisica o le scienze naturali. Ma credo che quella relazione cui accennavo sia facilitata in special modo dalle discipline umanistiche: perché sono materie che parlano dell'essere umano e delle questioni, dei temi, dei problemi tipicamente umani. In particolare, una disciplina come la letteratura per sua stessa natura è portata a stabilire relazioni, relazioni di diverso tipo, relazioni "multilaterali", se vogliamo utilizzare il lessico della diplomazia.

La relazione nell'insegnamento della letteratura si svolge infatti in più direzioni e su più livelli. Innanzitutto, con l'atto di lettura, si innesca una relazione tra il lettore e il testo, e, attraverso il testo, con l'autore. Per definirla non troverei parole più efficaci di quelle utilizzate da Niccolò Machiavelli nella celeberrima lettera a Francesco Vettori del 10 dicembre 1513. Se di giorno, nell'esilio dell'Albergaccio, va a caccia, controlla i lavori agricoli, si reca all'osteria dove "s'ingaglio" con i popolani, quando scende la sera vive un piacere che nessun confinamento - per ragioni politiche o pandemiche che sia - può impedirgli (e impedirci).

Vestiti «panni reali e curiali» (gli abiti della festa, diremmo: perché sta per incontrare persone importanti), entra «nelle antiche corti delli antichi huomini» per nutrirsi di cultura, sapere, bellezza: «dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro».<sup>1</sup> È un'idea della lettura che equivale a un incontro tra persone, un incontro così intenso che il lettore si trasfonde completamente nelle parole lette, al punto da dimenticare ciò che lo circonda.

Una simile concezione della lettura dovrebbe spingerci, nell'insegnamento letterario, a valutare attentamente il peso delle biografie degli autori. Nella scuola *d'antan* il metodo tradizionale prevedeva che il docente illustrasse - nell'ordine - la vita, le opere e la poetica di ogni scrittore presente nel programma. Era questo il classico trinomio a cui i professori del buon tempo antico non sapevano rinunciare. Spesso oggetto delle lezioni in classe erano gli inquadramenti delle epoche culturali e correnti letterarie (Stilnovo, Umanesimo, Rinascimento, Romanticismo, Decadentismo ecc.), le biografie degli autori, la loro produzione, la loro poetica, appunto, mentre ai testi veniva attribuito un ruolo quasi di appendice alle spiegazioni dell'insegnante, come se fossero mere esemplificazioni di lineamenti più ampi e generali, e magari la loro lettura era addirittura relegata ai compiti per casa. Insomma, se non proprio come incidenti di percorso, i testi venivano percepiti quali elementi quasi non essenziali né di primaria importanza.

---

<sup>1</sup> Niccolò Machiavelli, *Il Principe, La Mandragola e altre opere*, a cura di Gian Mario Anselmi, Elisabetta Manetti, Carlo Varotti, Milano, B. Mondadori, 1993, p. 306.

A partire dagli anni Settanta del Novecento c'è stata invece la progressiva, e per certi versi anche rapida, presa di coscienza che la lettura, l'analisi, il commento, l'interpretazione del testo letterario (ovvero, per dirla con Mirko Bevilacqua, «la capacità e la voglia di saper leggere e rileggere, di insistere, di far scattare quel 'clic' o quello 'choc' di spitzeriana e benjaminiana memoria»)<sup>2</sup> sono i momenti da cui, nella pratica didattica, deve necessariamente partire ogni discorso storico-letterario. La centralità del testo, insomma, è oggi assodata, nella teoria e nella prassi.

Tuttavia credo che tornare a soffermarsi con una certa attenzione sulle biografie degli autori sia importante, perché in tal modo si comunica agli studenti l'idea di un incontro, appunto, tra persone. Sapere chi era, da quale famiglia proveniva, quali studi ha compiuto, poi come ha vissuto, quale lavoro o quali lavori ha svolto un certo autore e magari anche qual era il suo carattere, il suo profilo psicologico, tutto ciò serve ad avvicinare a lui gli studenti, oltre che, naturalmente, in molti casi a incrementare la comprensione della sua opera.

Il secondo tipo di relazione è quello che si stabilisce tra il docente e gli studenti per il tramite della materia. Questo, come accennavamo sopra, avviene per tutte le discipline. Ma con la letteratura in modo particolare. Quanto noi insegnanti riusciamo a "vedere" i nostri studenti, a capire chi sono, a intercettare i loro problemi e bisogni? Che cosa sappiamo davvero di loro? Spesso, poco, troppo poco. Perché tu sei uno, e loro sono tanti. Il docente è un individuo che instaura una relazione con un gruppo (la classe), più che con altri individui. Ma una classe è data dalla somma di diversi individui. Ed è noto quanto ciascun ragazzo, soprattutto in età adolescenziale, abbia bisogno di essere riconosciuto e valorizzato nella sua singolarità. Ecco, le potenzialità che la letteratura contiene in sé rappresentano un formidabile strumento di interazione interpersonale.

Sin dall'alba dei tempi, nella nostra specie c'è stato un bisogno, di tipo antropologico, di raccontare e di farsi raccontare delle storie, per comprendere noi stessi e la realtà attraverso le parole. Nutrendoci delle pagine che ci parlano delle vite di altri, possiamo più facilmente diventare narratori della nostra, trovare le parole per dire, e dunque interpretare, quanto ci accade.

Penso che se noi docenti non ci poniamo per obiettivo la civiltà, e dunque non infondiamo ai ragazzi il senso profondamente umano della ricerca letteraria, rischiamo di trasformare anche i discorsi più alti in specialismi autoreferenziali. Iosif Brodskij ha identificato il compito civile e politico (nel senso alto di costruzione della "polis") della trasmissione del patrimonio letterario alle nuove generazioni: «Poiché non sono molte le cose in cui riporre le nostre speranze in un mondo migliore, poiché tutto il resto sembra condannato a fallire in un modo o nell'altro, dobbiamo pur sempre ritenere che la letteratura sia l'unica forma di assicurazione morale di cui una società può disporre: che essa sia l'antidoto permanente alla legge della giungla: che essa offra l'argomento migliore contro qualsiasi soluzione di massa che agisca sugli uomini con la delicatezza di una ruspa, se non altro perché la diversità umana è la materia prima della letteratura, oltre a costituirne la ragion d'essere».<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Mirko Bevilacqua, *Passaggi novecenteschi. Da Marinetti a Benjamin*, Firenze, Sansoni, 1985, p. 6.

<sup>3</sup> Iosif Brodskij, *Dall'esilio*, Milano, Adelphi, 1988, pp. 14-15.

Il grande poeta russo, Nobel per la letteratura nel 1987, parla qui della letteratura come di una sorta di "educazione al senso di umanità", non dogmatica, non ideologica, non coercitiva: in definitiva, un'educazione alla libertà. La letteratura suggerisce una saggezza che invita ad andare a fondo alle cose, alle questioni, a non accontentarsi delle risposte facili, banali, superficiali, che anche oggi certa politica, propensa per ragioni di interesse di parte a cavalcare i problemi delle persone, troppo spesso tende a suggerire.

La relazione tra docente e studenti per il tramite di una materia come la letteratura non è tuttavia scontata nelle sue modalità. Un collega dell'Università di Bologna, Federico Bertoni, confessa che, quando entra in un'aula e sale alla cattedra, non può fare a meno di porsi ogni volta una serie di domande, le stesse che oggi si pongono – credo – tutti gli insegnanti dotati di un minimo di coscienza professionale: «Che ci faccio qui? [...] Perché spiego queste cose? Per quale intreccio di circostanze questi frammenti del mio sapere, ricombinati nella retorica della lezione, hanno qualche rilevanza per la formazione culturale degli studenti? Addirittura per la loro vita?».<sup>4</sup>

Riconosco, in quelle di Bertoni, le mie stesse domande. Interrogativi niente affatto oziosi che lui si pone a proposito della didattica universitaria e che, a maggior ragione, ha senso porsi in merito a quella scolastica, visto che da più parti si sollevano dubbi sull'opportunità di mantenere questa centralità della letteratura nell'insegnamento dell'Italiano, soprattutto se si guarda a quanto accade negli altri Paesi europei, dove, in particolare negli istituti tecnici e professionali, la parte letteraria è nettamente limitata rispetto a quella linguistica.

La soluzione a questo dilemma è tutt'altro che facile. Da un lato dobbiamo senz'altro aggiornare il nostro insegnamento ricomprendendo al suo interno la trattazione di testi di varia natura (giornalistici, saggistici, di tipo espositivo e argomentativo, a tema sociale, tecnico, scientifico, economico ecc.). Dall'altro, però, dovremmo evitare di rinunciare troppo frettolosamente a quella presenza della letteratura che è una peculiare ricchezza della tradizione dei nostri studi umanistici.

Tuttavia non c'è dubbio che la cultura letteraria, che fino a qualche decennio fa era un patrimonio condiviso, oggi sembra non interessare più ai giovani (almeno alla stragrande maggioranza di loro) e non essere in grado né di stimolarli né di aiutarli a comprendere la realtà che li circonda affinché riescano ad orientarvisi. Si è verificata, negli ultimi decenni, una discontinuità, una frattura epocale in termini di paradigmi culturali: già nel lontano 1982 si scriveva che «la letteratura ha ormai perso quella funzione di basilare veicolo dell'esperienza che essa possedeva nella società del passato».<sup>5</sup>

Ciò significa che noi insegnanti parliamo un lessico diverso da quello dei ragazzi che ci troviamo davanti tutte le mattine a scuola. Questo non vuol dire però che essi siano "peggiori" di come eravamo noi alla loro età; sono solo inseriti in una cultura nuova, diversa: sono forse più capaci di vedere un film che di leggere un libro; sono più bravi nell'uso degli strumenti tecnologici; il loro modo di pensare è meno analitico ma

---

<sup>4</sup> Federico Bertoni, *Letteratura: teorie, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2018, p. 13.

<sup>5</sup> Pier Marco Bertinetto - Claudio Marazzini, *Cinque tesi per l'educazione letteraria nel biennio*, in Graziella Pozzo (a cura di), *Insegnare la lingua: la comprensione del testo. Comprensione, produzione, riflessione. Ipotesi di ricerca didattica per l'educazione linguistica (media inferiore e biennio)*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1982, pp. 38-52: 40.

più intuitivo. Pensano anche loro, *ça va sans dire*, ma in base a categorie e con riferimenti culturali diversi dai nostri. È necessario partire da qui, se vogliamo riuscire a stabilire una qualche forma di comunicazione. Per instaurare una relazione dobbiamo muovere da dove si trovano loro.

È necessario che noi adulti, che noi insegnanti ci poniamo l'obiettivo – per utilizzare le parole di Pier Cesare Rivoltella – di «ascoltare il mondo giovanile, dare ospitalità nella scuola alla sua cultura». <sup>6</sup> La qualità principale di un buon maestro è proprio questa: la capacità di “connettersi”, vale a dire di attivare una comunicazione autentica con i ragazzi (non solo su un piano formale, burocratico, ma anche su quello esistenziale ed emotivo). Senza questo filo diretto non passa alcun messaggio educativo, ma, al massimo, qualche arida nozione. Come insegnanti dobbiamo essere all'altezza dei sogni dei giovani, dei loro desideri, delle loro domande.

Il nostro lavoro ci riesce bene tutte le volte in cui siamo capaci di evitare una "normalità" che equivale a noia e indifferenza negli studenti. Leggiamo in un recente romanzo, *Domani interrogo* di Gaja Cenciarelli, che racconta l'esperienza di una supplente di Inglese in un istituto superiore della periferia romana:

La professoressa ancora non può sapere quante volte, negli anni a venire, gli studenti le diranno che quelle non sono lezioni normali. Cos'è per i ragazzi la normalità? È noia, è assoggettamento, è omologazione. Che cosa c'è di così rivoluzionario in quelle lezioni? Se l'è chiesto a lungo, ed è giunta alla conclusione che quando parla di certi argomenti, lei *diventa* quegli argomenti. Vuole aprirsi un varco nel punto nudo di ciascuno di loro e portarli all'epifania.<sup>7</sup>

Non c'è nulla che più della noia sia nemico dell'apprendimento. A Erba (Como) negli anni Quaranta del secolo scorso la routine dell'Istituto "Carlo Annoni" viene interrotta dal professor Fumagalli, solitario docente di Lettere dall'andatura claudicante. Uomo inquieto e dagli amori infelici, fa sognare i ragazzi con le lezioni all'aperto, la propensione al paradosso e la passione per i classici. Giampiero Neri gli ha dedicato un trasognato poemetto in prosa dal titolo *Un insegnante di provincia*, che ne è una sorta di "ritratto in movimento", partecipe e commosso: «L'ingresso del professor Fumagalli aveva segnato una svolta nelle abitudini conformiste dell'Istituto. Dalla cattedra, il professore sembrava sempre sul punto di avviare una conversazione». <sup>8</sup> Affinché si possa dare una «conversazione» ci dev'essere una forma di comunicazione. Non lezioni cattedratiche e autoreferenziali, ma possibilmente «una didattica "divergente" (e divertente)». <sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Pier Cesare Rivoltella, *I media e la comunicazione per il lavoro educativo*, in Loredana Perla - Maria Grazia Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 120-131: 123.

<sup>7</sup> Gaja Cenciarelli, *Domani interrogo*, Venezia, Marsilio, 2022, pp. 149-150.

<sup>8</sup> Giampiero Neri, *Un insegnante di provincia*, Milano, Ares, 2022, p. 13.

<sup>9</sup> Mutuo l'espressione dal titolo di uno stimolante intervento di Trifone Gargano, *Per una didattica "divergente" (e divertente)*, in Massimo Arcangeli (a cura di), *Saper essere, saper fare, saper pensare. Un manifesto per la scuola del futuro*, Roma, Castelvecchi, 2022, pp. 173-184.

La passione, però, si può trasmettere soltanto quando c'è. Ormai da diversi anni i presidi – o, come si dice con termine più moderno, i “dirigenti scolastici” – chiedono ai docenti della stessa materia di presentare la medesima programmazione. La chiamano “programmazione dipartimentale”, cioè per dipartimenti, come pomposamente (scimmiettando la terminologia universitaria) si definiscono i raggruppamenti dei docenti della medesima disciplina in una scuola. Intendiamoci: le “riunioni di dipartimento” possono essere occasioni preziose di confronto e di arricchimento reciproco, di messa in comune di esperienze e buone pratiche. Altra cosa, però, è la pretesa che tutti facciano esattamente le stesse cose. L’obiettivo dei dirigenti è chiaro: evitare disomogeneità, nell’offerta formativa e nella valutazione, tra le diverse classi. Tuttavia questa legittima preoccupazione si traduce in una forzata standardizzazione dei percorsi didattici e in una limitazione di quella libertà creativa che è uno dei punti di forza di ogni insegnamento. La passione per la letteratura non è qualcosa di astratto, ma è legata a particolari fasi della storia letteraria, autori, opere, testi specifici.

Ricordiamoci che la programmazione di inizio anno è una falsariga, ma poi tutto dipende dalla classe, dalle sue capacità, attitudini, curiosità: dovremmo sempre poter “cambiare programma” quando se ne presentasse l’esigenza.

Così un docente ricorda i primi tentativi (ed errori), nei primi anni di insegnamento, a proposito del rapporto tra l’astrattezza del programma e la concretezza della classe:

In termini di programmazione didattica io davo per scontato che in una classe seconda, per esempio, sarebbero stati in grado di affrontare un determinato argomento con determinati passaggi logici. E sulla base di questa valutazione, a priori decidevo il programma dell’anno. L’idea pedagogica di fondo era davvero quella degli studenti intesi come recipienti vuoti, in cui io dovevo versare il nettare della conoscenza. Una presunzione difensiva abnorme. Mancava assolutamente la presa in carico di quella classe specifica, la considerazione di come quelle persone avrebbero potuto stare davanti alla mia proposta didattica.<sup>10</sup>

Ho detto sopra che questo è un errore, ma temo che sia piuttosto comune, anche se appare a tutti evidente che una relazione – come quella che lega docente e discenti – non può mai essere predeterminata, cioè impostata in maniera aprioristica.

Dal punto di vista soggettivo del docente, se vogliamo trasmettere emozioni (il piano emotivo è l’unico in grado di strutturare una conoscenza solida e non superficiale), dobbiamo privilegiare nel nostro insegnamento quegli autori, quelle opere, con cui abbiamo una certa consonanza. Non possiamo pretendere di appassionare i ragazzi a qualcosa che ci appassiona poco o non ci appassiona per nulla.

Del resto già i Programmi Brocca per il triennio evidenziavano l’importanza di una salvaguardia dell’autonomia del singolo docente nelle sue scelte didattiche, in un passo che credo utile riportare:

---

<sup>10</sup> Gilberto Borghi, *Gli adolescenti mi hanno salvato. Diventare adulti educando i giovanissimi*, Cinisello Balsamo (Milano), Edizioni San Paolo, 2019, p. 31.

La vastità del patrimonio letterario italiano e la pluralità e l'ampiezza degli obiettivi e di conoscenza connessi con lo studio di esso impongono che si dia ordine e dimensione ai contenuti. Tra questi è indispensabile compiere delle scelte, le quali devono in ogni caso rispondere a criteri di importanza e di organicità e richiedono perciò la costruzione di percorsi di studio. Tale costruzione è affidata alla programmazione del docente, il quale trova spazi di libertà nell'organizzare il disegno complessivo, nel dosare le preferenze per temi e filoni della produzione letteraria e nell'individuare in dettaglio gli autori e i testi sui quali si fonda il proprio progetto.<sup>11</sup>

In tutt'altro contesto (non didattico e scolastico, bensì editoriale, accademico e "scientifico") persino uno studioso del calibro di Alberto Asor Rosa, nell'esplicitare i criteri che avevano presieduto alla selezione dei quarantasette titoli contenuti nei due volumi delle *Opere* del Novecento della *Letteratura italiana* Einaudi, motivava le scelte compiute anche sulla base dei propri personali gusti di lettore:

Posso dire tranquillamente, guardando al risultato finale che questo è il mio Novecento, il mio Novecento letterario italiano; nel quale io sarei disposto a riconoscermi pressoché senza riserve e senza limitazioni. Non ho mai amato gli scrittori troppo "di testa", gli agili funamboli di un'invenzione ridotta a puro gioco, a fumisteria, a divertimento verbale e sberleffo; né ho amato mai gli scrittori di pura cronaca e di pura denuncia, i coloristi e i folklorici, e neppure quelli che hanno fatto del loro moralismo una professione e talvolta un mestiere; e neanche quelli dei buoni sentimenti e delle lagrime facili, del cuore in mano, o del pathos troppo turgido e gonfio, tutto dichiarato e ostentato.<sup>12</sup>

Ecco, credo sia giunto il momento di tessere un elogio della soggettività nell'insegnamento. È ora che i docenti tornino a rivendicare il proprio ruolo di professionisti e intellettuali, rifiutando quello di grigi burocrati, chiamati ad applicare pedissequamente circolari ministeriali e decreti dirigenziali. Lo ha messo nero su bianco anche uno dei nostri più autorevoli storici della lingua, Luca Serianni: «È assolutamente doveroso che la famiglia che manda i figli a scuola sappia che nella II A o nella II B il figlio o la figlia avrà un trattamento di alto livello; però non lo stesso trattamento, perché è giusto che ogni professore dia ai propri alunni l'impronta della sua formazione e, perché no, anche dei suoi gusti culturali».<sup>13</sup>

Il terzo tipo di relazione che si stabilisce nell'insegnamento letterario è quello tra i diversi componenti del gruppo-classe. «C'è un testo in questa classe?»: se lo chiedeva - era il lontano 1980 - Stanley Fish, in un celebre libro che aveva proprio questo titolo.<sup>14</sup> Lo

---

<sup>11</sup> *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 56/60, luglio-settembre 1992, Firenze, Le Monnier, 1992, p. 123.

<sup>12</sup> Alberto Asor Rosa, *I "criteri" del Novecento*, in Alberto Asor Rosa (direzione di), *Letteratura italiana. Le opere*, vol. IV Il Novecento. I. L'età della crisi, cit., pp. XIX-XXX: XXIX.

<sup>13</sup> Luca Serianni, *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 483.

<sup>14</sup> Stanley Fish, *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento* [1980], Torino, Einaudi, 1987.

studioso statunitense vedeva la "classe di letteratura" come una "comunità interpretante", in cui il ruolo dei lettori era centrale. Da allora nell'insegnamento della letteratura sono venuti altri metodi (per esempio lo strutturalismo, che si è proposto di analizzare i testi in maniera oggettiva e scientifica), ma l'idea della centralità degli studenti (insieme con il docente) nel processo di lettura, apprendimento e interpretazione oggi sarebbe da recuperare.

Un momento centrale in tal senso può essere quello della discussione. Chi insegna non dovrebbe mai dimenticare che la letteratura parla di tutto e parla a tutti. A maggior ragione, quando le sue note si diffondono tra le pareti di un'aula. E diventano così non solo la fonte di una riflessione individuale, ma di una discussione, condivisa e socializzata. Ecco il vero fulcro dell'umanesimo: il dialogo come fonte di piacere e di crescita. «Che cosa può esservi infatti, in nome degli dei immortali, di più giovevole, per afferrare a pieno sottili verità, della discussione?»<sup>15</sup> così si chiedeva il personaggio di Coluccio Salutati, il capostipite dell'Umanesimo fiorentino, in un'opera scritta da un suo allievo, Leonardo Bruni. Era il XV secolo, ma è una lezione valida ancora oggi per la nostra "classe di letteratura".

L'ultimo tipo di relazione tipico dell'insegnamento della letteratura è quello che si instaura tra la pagina scritta e l'esperienza, individuale e sociale, dei giovani lettori, tra il loro mondo interiore e la dimensione collettiva (storica e civile). Insegnare letteratura è una sfida. A volte abbiamo la sensazione che le nuove generazioni, alle quali ci rivolgiamo, sentano ancora il bisogno di ascoltare storie e di vivere le suggestioni della lirica, ma tendano a soddisfarlo non più sulla pagina scritta, bensì sui social network, con le serie tv, con i videogiochi, con le parole delle canzoni molto più che con i versi delle poesie. La conseguenza è che la letteratura viene talora sentita come un patrimonio lontano, a volte illeggibile, o comunque incapace di comunicare, insomma come una vicenda libresco e polverosa.

Certamente ogni docente ha le proprie strategie per evitare questo rischio. Ma è importante, ad ogni modo, cercare di far interagire il più possibile i testi del patrimonio letterario con il presente e con il vissuto dei ragazzi. Non tanto al fine di un'attualizzazione magari anacronistica e forzata, quanto per far capire ai giovani che la letteratura parla di loro, che i libri, le poesie, i romanzi affrontano le questioni, gli interrogativi, le ansie, le delusioni, gli entusiasmi, le emozioni, positive e negative, che tutti viviamo nel corso della nostra esistenza. Da qui discende l'importanza di una costante attenzione al contemporaneo (con il dialogo tra classici e autori del Novecento e del nuovo secolo)<sup>16</sup> e alle questioni civili (attraverso proposte di Educazione civica, incentrate sui problemi del presente, che scaturiscano dagli autori e dalle opere della tradizione letteraria).

La lettura è una progressiva scoperta dell'ignoto: un viaggio, insomma, perché la letteratura è capace di rivelare mondi altrimenti sconosciuti. Da docenti di letteratura lo sappiamo bene, essendo questa la nostra esperienza quotidiana. Con il nostro lavoro,

---

<sup>15</sup> Leonardo Bruni Aretino, *Ad Petrum Paulum Histrum Dialogus* (Dialogo a Pier Paolo Vergerio), liber 1, in *Prosatori latini del Quattrocento*, a cura di Eugenio Garin, Milano-Napoli, Ricciardi, 1952, p. 49.

<sup>16</sup> Mi permetto di rimandare, per una più ampia trattazione di tale questione, a Roberto Carnero, *Classici di ieri e autori di oggi. Una proposta per l'insegnamento della letteratura italiana*, Firenze, Treccani Giunti TVP, 2022.



spesso faticoso ma sempre entusiasmante, cerchiamo di trasmettere ai ragazzi la passione per i libri e per le grandi opere che costruiscono la nostra identità, alimentano le nostre aspirazioni, suscitano domande e interrogativi, portandoci oltre le colonne d'Ercole della conoscenza, in altri tempi e in altri luoghi, negli infiniti regni dei sentimenti, delle idee, dei dubbi e delle utopie, dentro e fuori di noi. Il viaggio che compiamo insieme ai grandi poeti e ai grandi narratori è "magnifico" proprio perché, etimologicamente, spalanca davanti a noi uno spazio grande, immenso, capace di provocare meraviglia e divertimento.