

Per una didattica circolare della letteratura: etica di un sapersi ecosistemico. Una prima proposta teorica

Giacomo Cucugliato*

La domanda su che cosa si debba intendere per letterario in un'epoca di crisi etica, climatica, economica, che si attua su scala globale e che interviene tanto in profondità da mettere in discussione i paradigmi fondativi di un certo modo di intendere il rapporto io-mondo e io-io, è una domanda che, se ben posta, risulta di attualità bruciante, per il fatto che il letterario è una componente aurorale e continuativamente presente della stessa civiltà che è oggi in crisi. Non esiste Occidente senza letteratura, sia essa scritta o orale, come latamente a loro tempo già testimoniarono gli studi di E.A. Havelock e della sua scuola sulla questione omerica¹: laddove, infatti, si guardi alla letteratura non con strumenti interni a essa (che la limitano a un certo tipo di fatto scritto) la si trova corrispondere a monumento antropologico², fin dalle sue prime formulazioni mitiche³. È storicamente evidente che il processo di distinzione tra mitico e letterario avviene all'interno di una più generale metamorfosi della società in senso desacralizzante e laicizzante (essendo il mito una funzione «inseparabile» del rito e del simbolo, entrambi significanti del sacro)⁴. È un errore epistemologico, pertanto, considerare la letteratura solo come fenomeno propriamente letterario, un errore che consiste nel cercare di definirne lo statuto osservandola dall'interno, attraverso gli strumenti che sono stati da essa stessa

* Dottorando di ricerca presso Sorbonne Université - Faculté des Lettres, attaché temporaire d'enseignement et de recherche presso Université Sorbonne Nouvelle.

¹ Cfr. E.A. HAVELOCK, *Prologue to Greek Literacy*, Cincinnati, University of Cincinnati Press, 1971; ID., *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*, Princeton, Princeton University Press, 1981; ID., *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*, New Haven, Yale University Press, 1986; Cfr. anche W.J. ONG, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* [1982], New York, Routledge, 2002.

² È il concetto di «*métaphore vive*» del testo, ideato da Ricoeur e partecipante alla pur giovane tradizione di studi coltivati in seno all'antropologia letteraria (Poyatos, Pfotenhauer, Geertz), concetto in base al quale il testo è testimone dei cambiamenti intercorrenti all'interno di una data struttura sociale. Cfr. P. RICOEUR, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975.

³ Rappresentativa, in questo senso, la riflessione di Ong, contenuta nel quarto capitolo del suo *Orality and Literacy*, significativamente intitolato *Writing restructures consciousness*, in cui dimostra che la dialogia tra fatto scritto (anche letterario) e società che lo produce è così stringente da provocare una ristrutturazione delle modalità di pensiero comunitariamente condivise, W.J. ONG, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, cit., pp.77-114.

⁴ J. RIES, *Symbole, Mythe et rite, constantes du sacré*, Paris, Éditions du Cerf, 2012, p. 145.

elaborati, senza considerarla, più trasversalmente invece, nella sua complessità di fatto sociale e nei suoi risvolti psicologici.

L'errore diventa ancora più evidente - forse dalle conseguenze nefaste - quando con B. Snell si riconosca la parte che il fatto letterario, generalmente inteso, ebbe nella fondazione di un certo modo di pensare «europeo»⁵ che continua ad essere il nostro e che, ancora una volta, è lo stesso che ha provocato e subisce la crisi planetaria. Letteratura, infatti, è un fatto «performativo» delle dinamiche sociali e di pensiero⁶, oltre che una cartina al tornasole di esse, e più ancora lo è quando nella categoria di letterario si includa quanto storicamente le compete come narrazione.

Il fatto di non considerare la letteratura nella sua complessità sistemica è quanto la depriva del suo ruolo e potere performativo originari, provocando una frattura del rapporto bilaterale letteratura/società che, in sostanza, a sua volta, costringe il letterario in una chiusura impropria rispetto all'ambito di influenza che originariamente gli spetta. Si arriva così al paradosso per cui occorre oggi interrogarsi sul valore etico e didattico della letteratura, valore etico e didattico che le è connaturato e che non può perdere, perché essa non può che essere, con le dovute variazioni, «enciclopedia tribale»⁷, strumento di continuazione e trasmissione di un sapere onnicomprensivo che per questo è patrimonio tradizionale⁸. La questione sorge oggi perché la letteratura incorre in (e produce) quelle stesse dinamiche di desacralizzazione orientate dal predominio sociale dei saperi tecnici, in cui verte la storia quotidiana della nostra «civiltà al

⁵ B. SNELL, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo* [1946], Roma, Einaudi, 2002.

⁶ Si riprende qui la categoria classica di «atto performativo» di John L. Austin, estendendone il significato al fine di ricomprendervi qualsiasi atto che, per il fatto di esistere come fatto linguistico, produce delle conseguenze e provoca delle modificazioni nel reale. Cfr. J.L. AUSTIN, *How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Clarendon Press, 1962.

⁷ La definizione di «enciclopedia tribale» per la nostra letteratura comporta dei problemi perché non esiste oggi una struttura identitaria comune, valida per il gruppo, che si riconosca integralmente nell'opera: ma la difficoltà sembra sorgere più che nella letteratura in sé, dal tipo di civiltà che la produce: non esiste oggi un patrimonio sacrale comune, assimilabile a quello della Grecia antica, in cui ogni individuo, in maniera diversa, possa riconoscersi.

⁸ L'espressione è quella che Havelock utilizza per descrivere i poemi omerici e la loro funzione didattica, di trasmissione del patrimonio identitario, all'interno della società greca arcaica e classica ed è un'espressione chiaramente impropria se associata alla letteratura contemporanea: tuttavia, *mutatis mutandis*, è intrinseco a ogni letteratura occidentale un principio, variamente applicato, di trasmissione di visioni del mondo, più o meno societarie (ma comunque sempre relate, fisiologicamente, alla sfera del sociale), principio che è nei poemi omerici, come in ogni altro testo letterario anche contemporaneo.

collasso»⁹. La letteratura (nel lato senso comune di cui si fanno specchio le attuali pratiche di governo) viene confinata nell'ambito di un disutile quanto generico irrazionalismo e la critica letteraria in quello di un non funzionale scientismo, derivato proprio da un certo modo di concepire il fatto letterario con categorie perlopiù letterarie. La concezione della letteratura come produzione «libera» e «spontanea» è una acquisizione storicamente recente, riferibile alle formulazioni romantiche che ne rapportavano la nascita «naturale» all'istinto o intuizione di un popolo o di un singolo - come ben dimostra la teoria del «genio» che così larga fortuna ebbe nel corso dell'Ottocento e nelle relative estetiche. Si ha l'impressione, tuttavia, che questa che è solo una delle possibili visioni della letteratura e una delle acquisizioni della sua storia sia la vulgata comunitariamente più diffusa, vulgata che tende a dare a questa concezione relativa del letterario, un valore, invece, assoluto; si pensi già soltanto al canone che costituisce il percorso di insegnamento letterario nelle scuole: esso è, chiaramente, per una serie di motivi che sarebbe troppo lungo elencare, ma che sono in parte intuibili, figlio di questa prospettiva. È sacrosanto che chi scrive letteratura operi sulla base di questa acquisizione come di ogni altra visione possibile del fatto letterario, tuttavia, chi opera nel campo della didattica della letteratura dovrebbe tenere a mente la storicità relativa di questo approccio e considerarlo come uno tra gli altri aspetti della tradizione, senza farsene portavoce involontario, ma contestualizzandolo, mettendolo quindi in comunicazione con le altre acquisizioni tradizionali coeve e passate: il che vale a sottolineare la necessità di considerare la letteratura dall'esterno e comprendere che questa visione del fatto letterario è un dato tradizionale e non strutturale di tutta la letteratura. Da qui deriva uno dei punti principali del problema, ovvero quale sia la letteratura che bisogna insegnare: occorrerebbe soffermarsi sul dibattuto problema del canone, ma lo si tralascia perché, per quanto fondamentale, è secondario rispetto al fatto che una determinata visione comunitaria della letteratura orienta non solo la scelta degli autori da tradire, ma anche una certa pratica didattica. L'attuale concezione societaria del fatto letterario ha prodotto infatti un insegnamento che consiste, essenzialmente, nell'elenco (più o meno ragionato) di un certo numero di grandi autori e di alcune di quelle loro opere letterarie che storicamente si sono depositate come bagaglio di un sapere tradizionale, quindi come canone.

Questo tipo di prospettiva trascura una visione più ampia e storicamente fondata del fatto letterario, ossia una visione che lo intenda come patrimonio agente nella formazione identitaria dell'io e della società in cui esso si radica. Quello della letteratura è, invero, il destino comune di tutti i saperi in una forma societaria come la nostra, ossia quello della parcellizzazione della conoscenza:

⁹ L'espressione «civiltà al collasso» è del biologo J. DIAMOND, *Collapse. How Societies Choose to Fail or Survive* [2005], New York, Penguin, 2011.

così tradendo il sapere letterario inevitabilmente lo si condanna all'isolamento, ovvero sia a perdere quella funzione sistemica che invece possiede sia come prodotto sociale che come strumento interpretativo dei fatti sociali e individuali. Ulteriore aspetto di questo problema generale è che questo modo di tramandare il sapere letterario, oltre a farne cosa altra, parte del patrimonio in relazione privilegiata solo con sé stesso, lo isola nell'ideale, ovvero sia nella sfera del non tangibile, cosa che, in una società fondata sulla tecnica e sull'utile, implica l'esclusione sistemica. L'ultimo aspetto della questione, un rinvio alla prima domanda sulla natura del letterario, è quale sia il ruolo sociale di quest'ultimo. Letteratura non è etica, ogni creazione artistica ha il suo riscontro sociale per il fatto di essere creazione non vincolata, manganellianamente «inutile» in una società capitalistica come la nostra: all'attuale stadio della nostra relazione con la tradizione questa verità non può che essere salvaguardata. Ma se questo vale per la produzione artistica e vale relativamente a un certo modello di società, non per questo è meno anch'esso un fatto sociale circoscritto a certe condizioni storiche e, quindi, per quanto valido per la letteratura, non è detto debba valere per la critica letteraria e per la didattica della letteratura. Quest'ultima, a differenza del suo oggetto, non può prescindere dal suo ruolo etico e morale, perché essa indirizza la prassi d'insegnamento, che è etico e morale per definizione, e può pertanto solo scegliere in che modo e in che direzione abbia da prodursi la sua funzione: la nostra istruzione scolastica, per il fatto stesso di esistere, si arroga il diritto e il dovere di una istituzione che, nelle società pre-moderne, è affidato ora alle famiglie, ora ai gruppi religiosi, ora, nelle piccole comunità, alla società nel suo insieme¹⁰. Il compito in questione è la formazione identitaria come essere all'interno del gruppo e la trasmissione di un sapere tradizionale.

Nelle società pre-moderne, che non siano soggette come la nostra a rapida fluttuazione dei valori fondanti (quasi sinonimo di loro assenza), a continue crisi identitarie dovute alla mondializzazione (e a vari fenomeni astratti di questo tipo), l'educatore fornisce uno schema di mondo fondato su certezze, schema di mondo che diventa centro organatore delle nuove conoscenze acquisite, nonché strumento di inclusione o esclusione dell'evento endogeno alla struttura identitaria canonizzata in base alla comprensione più o meno immediata della capacità di quest'ultimo evento di essere disturbante rispetto all'equilibrio del cosmo sociale. La domanda, pertanto, consiste nel come l'istituzione possa sostenere questo compito in una società sull'orlo della crisi e la risposta risiede forse proprio nella critica e nella didattica della letteratura, perché, a differenza

¹⁰ Fa testo ancora, ma qui solo a titolo esemplificativo, fra gli altri, il noto *Les rites de passage* di Arnold Van Gennep, dove il valore dell'iniziazione, intesa anche come trasmissione di un dato sapere societario, consiste nella sua capacità aggregante e includente l'individuo che la subisce. A. VAN GENNEP, *Les rites de passage*, Paris, Émile Nourry, 1909.

degli altri saperi, esse si muovono, per caratteristiche interne al loro oggetto di studio, sui vari livelli epistemologici costituenti il sapere umano, livelli che, banalizzando, si potrebbero distinguere in emotivo e intellettuale. Nessun altro sapere che non sia quello letterario si muove su entrambe queste coordinate, necessarie per produrre effettivamente un centro virtuale di organizzazione della conoscenza¹¹. Detto in altri termini, la critica e la didattica della letteratura devono, oggi, recuperare il loro statuto mitico, aprirsi, pertanto, a diventare e fondare realtà di conoscenza complessa che costituiscano, così come l'enciclopedia omerica, lo zoccolo saldo di una identità di gruppo. Per fare questo è necessario che, storicizzando quanto la letteratura attualmente è, la critica recuperi anche le sue funzioni antropologiche e le funzionalizzi rispetto a quanto vuole produrre in termini di nuova conoscenza e, quindi, conservazione di quella tradizionale: è un fenomeno che si produce continuamente nel momento in cui si sceglie che cosa e come insegnarlo, ma è richiesto dalla contingenza che diventi un fenomeno consapevole. Richiamando la dimensione mitica della letteratura, cioè anche la dimensione orale, non si può che notare quanto la semplice trasmissione della conoscenza, nozionistica s'intende, potesse avere un senso fino a che altre istituzioni trasmettevano il sapere orale, permettendo una integrazione, non voluta, su più piani, dell'io, dove l'intellettualistico poteva trovare un terreno di storia emotiva tradito diversamente, attraverso una serie di conoscenze il cui attecchimento era permesso dalla coltivazione e continuazione familiare e locale della narrazione identitaria. Erano così, alterate, ma preservate le dinamiche di gruppo fondamentali alla crescita dell'individuo. Ora questo non accade più per assenza di un patrimonio localmente condiviso, in cui la trasmissione della conoscenza identitaria poteva ancora essere esperienza vissuta e non virtuale: invariabilmente è la scuola a doversi arrogare anche questo compito di narrazione.

Una delle caratteristiche fondanti del patrimonio mitico di conoscenza è proprio la sua tangibilità non intellettuale: esso non è astratto e adempie per questo al suo compito sociale¹². Questo vale per il mito, come vale per la narrazione orale, che, da questo punto di vista, si corrispondono. Lo aveva dimostrato Jean Paul Vernant, palesando la relazione tra il pensiero democratico greco e la sua localizzazione spaziale¹³, e testimoniando l'azione concreta della categoria contemporanea di «paesaggio» sugli sviluppi di un determinato modo di pensare.

¹¹ Cfr. E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* [1999], Firenze, Raffaello Cortina, 2000, pp. 38-40.

¹² Cfr. G. LUKÁCS, *Estetica 2*, Milano, Ghibli, 2015, pp. 1473-1515.

¹³ J.P. VERNANT, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF-Quadrige, 1962 ; ID., *Mythe et pensée chez les Grecs. Études de psychologie historique*, Paris, Maspero, 1965, p. 145.

Considerare oggi la letteratura nella sua totalità di fatto complesso significa riconsegnarla alla sua dimensione psico-socio-culturale e spaziale, relata al luogo che la ospita nel suo accadere evenemenziale: rideterminarla come entità complessa all'interno di un sistema complesso, altrimenti detto ripensarla in termini ecosistemici.

Per capire questa doppia dimensione, bisogna focalizzare il fatto che non esiste luogo antropico o antropizzato che non sia oggetto di un racconto, sociale o individuale: se, riprendendo J. Ritter, si afferma il paesaggio essere «natura rivelata esteticamente» a chi la contempla con «sentimento»¹⁴, si comprenderà quanto notava F. Boas sugli Inuit presso i quali a diverse modalità di approccio al paesaggio circostante corrispondono diverse organizzazioni di esso¹⁵, cosa che rivela una componente esperienziale di natura simmelianamente «spirituale» nel rapporto uomo/luogo, componente che è estetica perché agisce performativamente sulla natura. Il rapporto culturale io/luogo non è, infatti, unidirezionale, perché, in quanto operazione estetica, co-implica una mediazione simbolica, ovvero sia una interdipendenza semantica tra me che creo il simbolo nello spazio e il simbolo che determina me di conseguenza, in un gioco circolare di riflessioni di senso¹⁶.

È il concetto di «spazio antropologico» elaborato da M. Augé¹⁷, ma presente già nel sottotesto degli studi di Levi-Strauss sui Bororo: Levi-Strauss aveva notato che i missionari salesiani, operanti nella regione del Rio Das Garcas, per convertire i Bororo al cristianesimo facevano loro cambiare villaggio, in modo che, disorientati, i nativi perdessero il senso effettivo delle tradizioni che quotidianamente e ritualmente, quindi simbolicamente, rinnovavano¹⁸. Lo stesso principio è stato osservato nell'analisi della spazializzazione del concetto di centro effettuata da M. Eliade e che ha portato a un risultato simile a quello cui è giunto Levi-Strauss: una confidenza costante con la narrazione mitica fonda una pratica rituale che permette di rinnovare l'esistenza effettiva e l'efficacia di un centro localizzato all'interno del villaggio come centro concettuale e principio metafisico d'ordine. Il villaggio costruito intorno all'eliadano «albero della vita» (o a strutture totemiche affini) è l'ordine strappato al caos della natura attraverso la narrazione mitica, che fornisce senso all'esistenza

¹⁴ J. RITTER, *Paesaggio. Uomo e natura nell'età moderna*, Milano, Guerini e associati, 2001; ID., *Estetica e modernità*, Milano, Marinotti, 2013; Cfr. anche l'analisi di M. JAKOB, *Paesaggio e letteratura*, Firenze, Olschki, 2005.

¹⁵ Cfr. L. MULLER-WILLE, a cura di, *Franz Boas among the Inuit of Baffin Island, 1883-1884: Journals and Letters*, Toronto, University of Toronto Press, 2015.

¹⁶ Caratteristica propria, questa, al simbolo propriamente inteso: cfr. C. SINI, *Il simbolo e l'uomo*, Milano, E.G.E.A., 1991.

¹⁷ Cfr. M. AUGÉ, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 2002.

¹⁸ Cfr. C. LEVI-STRAUSS, *Tristes Tropiques*, Paris, Plon, 1955, pp. 207-208.

dell'«albero» e la giustifica, e la spazializzazione simbolica che geometrizza nella pianta del villaggio la centralità concettuale dell'elemento, di volta in volta diverso, miticamente nucleare¹⁹.

Il fatto che queste dinamiche vengano riferite a civiltà diverse dalla nostra non implica che principi affini non agiscano invero ancora presso di noi: se il luogo antropologico di Augé si definisce come identitario, relazionale e storico, ossia ricco di valori di senso, la surmodernità si presenta come creatrice di «non-luoghi» che, non fornendo coordinate identitarie, agiscono in senso inverso, eppure ancora una volta simbolicamente significativo rispetto ai luoghi antropologici. Si pensi, ad esempio, ai centri commerciali, agli ospedali, ai campi profughi, alle autostrade, alle metropolitane, luoghi che fanno parte del nostro immaginario e che ci costituiscono in quanto individui, ma che, essendo non-luoghi, ci formano come individui de-personalizzati²⁰.

La nostra società produce continuamente di questi non-luoghi, ma è allo stesso tempo prodotta da essi: «lo spazio del non-luogo non crea né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine»²¹, diventando la rappresentazione icastica di un modo surmoderno di concepire l'essere umano e la sua relazione con gli altri e con il mondo. Questa simbiosi produce un modello significativo che si ripercuote su tutti gli spazi dell'io e su tutti gli altri criteri interpretativi del reale, perché l'identità, per quanto disgregata e momentanea, è sempre, fisiologicamente, un centro simbolico aggregante.

Si tratta, tuttavia, anche di meccanismi che la didattica letteraria e la didattica della letteratura possono utilizzare a loro vantaggio, previa progettazione degli scopi: quando si consideri, infatti, la letteratura come la narrazione per eccellenza e si veda il luogo come «paesaggio», ovvero sia nella sua doppia funzione simbolica e simbolizzante, si potrà pensare di attivare un processo circolare in cui il letterario torni funzione agente del vivere civile e sociale, perché fondamento identitario palpabile, spaziale, e non astratto. Con ciò non si vuole utopicamente proporre di invertire la direzione laicizzante e averitativa presa dalla nostra civiltà, perché anche questa direzione è ormai parte integrante del patrimonio identitario, ma di inserirsi, attraverso la didattica, all'interno di essa, con l'ausilio di una critica letteraria aperta in senso antropologico e psicologico e maieuticamente funzionalizzata: il nodo centrale della didattica che si propone sarebbe di radicare l'insegnamento della letteratura a un *setting* in cui la semantizzazione reciproca tra luogo e oggetto dell'insegnamento si produca in maniera significativa e programmaticamente orientata.

¹⁹ Cfr. M. ELIADE, *Psychologie et histoire des religions. À propos du symbolisme du «centre»*, Zurich, Rhein-Verlag, 1951.

²⁰ Cfr. M. AUGÉ, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, cit., p. 52.

²¹ *Ivi*, p. 92.

Un insegnamento è significativo, direbbe Morin, non quando tradisce una serie più o meno fitta di nozioni, ma quando crea una struttura salda di personalità che sappia recepire correttamente la nuova conoscenza e farsi, quindi, poi essa stessa fonte di conoscenza ulteriore: l'insegnamento è significativo pertanto quando rispetta e nutre la «natura complessa» dei nostri meccanismi gnoseologici ed epistemologici²².

Si è detto che presso le civiltà antiche, sarebbe il caso di dire pre-moderne, questo centro saldo di ricezione identitaria veniva creato sulla base di un altrettanto saldo paradigma di credenze, riti, miti e fedi, in ultimo, con l'avvento del cristianesimo. Questo paradigma fisico e meta-fisico si reggeva, come ha ben documentato De Martino²³, su un palinsesto di conoscenze tradito oralmente, su cui anche la nozione non direttamente tangibile si inseriva per venire re-interpretata, e integrata, nell'ottica di un già dato patrimonio culturale.

Oggi, nell'epoca della post-verità, ovvero sia nell'epoca che ha visto anche la fine progressiva di realtà locali e, in buona parte dei piccoli centri – realtà privilegiate per la diffusione di questo tipo di sapere –, non è più pensabile l'esistenza di una retro-struttura di pensiero salda, in termini valoriali e societari, che, come una fede religiosa, possa garantire la creazione guidata (anche se non per questo meno spontanea, ossia individuale) di un centro interno di identità. Provare a produrre didatticamente una realtà psicologica di questo tipo significherebbe generare una coscienza che non rispecchia l'attuale stadio delle nostre acquisizioni culturali e realtà di pensiero, quindi, invero, una coscienza inattuale (esattamente quello che fa oggi la scuola). Sarebbe, inoltre, una trovata dagli effetti certamente non duraturi, non in grado di creare individui capaci di assorbire, funzionalizzare, o semplicemente resistere alla «fluidità» propria alla nostra società²⁴: i motivi di questo sono diversi, ma qui se ne elencano due per brevità di spazio.

Uno di essi è la mondializzazione, fenomeno per via del quale ogni individuo è oggi continuamente soggetto all'incontro con l'altro (un altro tanto forte, culturalmente parlando, che, per citare Diamond, in epoca pre-moderna un contatto di questo genere avrebbe prodotto il collasso di una identità di gruppo o l'assorbimento di una identità nell'altra)²⁵: a questo pluri-dialogismo contemporaneo – tanto consustanziale al nostro modello societario che si rende storicamente possibile il paradosso di una letteratura post-coloniale e il tema

²² E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 89-94.

²³ Cfr. per esempio E. DE MARTINO, *Sud e magia*, Torino, Einaudi, 2015, pp. 105-117: il caso dell'installazione meridionale del cristianesimo sul patrimonio magico lucano.

²⁴ Cfr. Z. BAUMAN, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity, 2000.

²⁵ Cfr. J. DIAMOND, *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies. A Short History of Everybody for the Last 13,000 Years*, New York, Norton, 1997.

inedito di una democrazia globale – la scuola non può esimersi dal preparare l'individuo. Il secondo motivo consiste nel fatto che la «fluidità» sociale e individuale nella quale siamo immersi e di cui facciamo parte ci coinvolge su più piani dell'essere, motivo per cui, tradire e creare, attraverso l'istruzione, un nucleo identitario non mobile e non integrato (che non coinvolga quindi i vari piani dell'essere) porterebbe alla formazione di una struttura identitaria così fragile che, se pure ha la capacità, per esempio, di resistere sul fronte intellettuale all'incontro disorientante, potrebbe non risultare atta a recepire stimoli emotivi stranianti.

Per questo una formazione identitaria di un nuovo genere non può e non deve passare esclusivamente attraverso la verbalizzazione: il verbale è soltanto un aspetto del nostro modo di conoscere il mondo, ma, reggendosi su strutture di pensiero logico-razionali, è attualmente quello più soggetto alla crisi provocata dall'avvento della post-verità, motivo per cui un patrimonio stabile sul piano identitario non può essere perseguito solo attraverso la partecipazione allo studente di conoscenze comunicate verbalmente, ovvero razionalmente.

È questo il punto in cui si inserisce, forse proficuamente in una società desacralizzata, la funzione del sacro habermasiano²⁶, di un sacro che, per quanto detto in precedenza, deve essere laico e radicato spazialmente. Sacralizzare, nel senso in cui qui lo si intende, significa quindi produrre una conoscenza complessa che coinvolga l'individuo nella sua natura complessa, in modo che il luogo e il contenuto dell'insegnamento rappresentino per lui un centro stabile a livello identitario e pertanto molto meno soggetto a crisi. Il suggerimento, in questa direzione, viene dalla psicologia ambientale, in particolare dalla categoria, elaborata nell'alveo di questa nuova scienza, del «*place attachment*»: uno degli aspetti primari dell'attaccamento consiste nell'attribuzione a un luogo, da parte del soggetto, di un valore simbolico, indice del bisogno di attribuire rilevanza a uno spazio determinato perché istintivamente lo si ritiene basale nella formazione dell'identità personale²⁷. Il concetto di «spazio sentito»²⁸, subordinato e conseguente al primo di attaccamento, non è propriamente spaziale, ma «mentale», ed è per questo che è possibile virtualizzarlo, farne una categoria mobile che, pur avendo la sua matrice nello spazio fisico, produce i suoi effetti sul piano meta-fisico dell'identità. Il luogo dove viene impartito l'insegnamento deve avere caratteristiche tali da potersi preservare, quindi, nel tempo, come luogo simbolico. Questo luogo può non solo diventare, ma già in

²⁶ J. HABERMAS, *Verbalizzare il sacro. Sul lascito religioso della filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 2015, pp. 5-78.

²⁷ Cfr. C. MURRAY PARKES, J. STEVENSON-HINDE, *The Place of Attachment in Human Behaviour*, London, Routledge, 1982.

²⁸ F. LA CECLA, *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Milano, Elèuthera, 2015, pp. 29-32.

partenza essere luogo simbolico, ovvero sia testo veicolare di una conoscenza, almeno in parte subliminale, ossia necessitante di interpretazione: Geertz affermava che le forme culturali equivalgono a dei testi e come tali possono essere trattate, quindi come opera dell'immaginazione, ed è in questo senso che è possibile guardare allo spazio come a una narrazione che, se decifrata nella maniera corretta, permette di comprendere la rete di simboli attraverso cui le società strutturano le loro culture²⁹. Ovviamente, il processo può valere anche all'inverso, qualora lo spazio venga scientemente costruito come veicolare di un messaggio simbolico.

Ma quale messaggio veicolare nella civiltà della post-verità? È evidente che l'acquisizione più moderna e stringente, quella che più di ogni altra fa vacillare la nostra idea di società, è la consapevolezza dovuta alla crisi climatica.

La crisi climatica non mette in discussione soltanto un aspetto della nostra cultura societaria, ma tutta la cultura societaria in sé, ossia il modo particolare in cui l'uomo dell'occidente intende la relazione io-tu, la relazione io-mondo, e, di conseguenza quella uomo-natura: già questo risulta motivo sufficiente per veicolare un messaggio eco-sistemico. Esiste, tuttavia, una ulteriore, e focale, ragione: la circoscrizione degli spazi, l'elaborazione del mito, alla loro origine, hanno un ruolo primario, superiore rispetto agli altri, ossia (rispettivamente) difendersi o razionalizzare il caos rappresentato dalla natura³⁰.

Tutto il nostro attuale sistema di pensiero deriva da questa necessità primigenia, necessità che l'avvento della tecnica su larga scala ha trasformato in motivo di rottura, facendo emergere, però, una tara strutturale della nostra concezione io-mondo.

Pertanto, epistemologicamente, se si vuole attuare una conversione efficace di un modo di pensare che non risponde più alle nostre esigenze, lo si deve fare tenendo il focus sul nostro rapporto con la natura: in un momento in cui la necessità di difendersi, mentalmente e pragmaticamente, dal caos rappresentato dalla natura non esiste più proprio grazie a quella tecnica che ha provocato la rottura insanabile con essa, urge una reintegrazione fondata su un nuovo modo di pensarci all'interno del mondo, un modo in cui la natura non rappresenti l'altro con cui entrare in conflitto, né l'oggetto di un soggetto uomo, ma, eco-sistemicamente, il soggetto di un rapporto non oggettuale o oggettualizzante.

Utilizzare la natura come luogo settato dell'insegnamento, progettando un *setting*, appunto, in cui essa sia inclusa e semanticamente centrale, non significa soltanto tentare, immediatamente e a livello simbolico, una ricucitura del rapporto, ma, se come si è detto lo studente associa allo spazio in cui avviene la

²⁹ Cfr. C. GEERTZ, *Works and Lives: The Anthropologist as Author*, Stanford, Stanford University Press, 1988.

³⁰ Cfr. J.P. VERNANT, *Mythe et pensée chez les Grecs. Études de psychologie historique*, cit.; ID., *Mythe et religion en Grèce ancienne*, Paris, Le Seuil, 1990.

fondazione della sua personalità un valore laicamente sacro, significa anche porre le basi per una tutela sentita, emozionale, dell'ambiente naturale, modificare la relazione di coscienza che l'uomo ha con esso e ristabilire, quindi, effettivamente quel «senso di connessione con l'ambiente» (proprio al concetto di «right place»)³¹ che E. Wilson dice «insito nella natura umana» perché ha «le sue radici nel nostro patrimonio genetico». Fare questo significa agire socialmente su lunga scala temporale, creare effetti, quindi, consistenti perché non provvisori: Pelletier e Baxter avvalendosi della *Self-Determination Theory*, hanno dimostrato che solo quando si è «intrinsecamente motivati» verso comportamenti a favore dell'ambiente si intraprendono con frequenza, continuità e impegno attività relate alla salute ambientale. Questo non accade quando la motivazione è «estrinseca», ossia orientata al raggiungimento di una finalità esterna all'azione in sé o quando si agisce per imposizione, senza comprensione, nonostante gli effetti del comportamento siano apparentemente gli stessi³². Ciò conforta l'idea che la ristrutturazione del *setting* possa essere il primo passo verso una destrutturazione e una conversione sistemica dell'io.

Inoltre, si è già detto, la localizzazione della conoscenza non può più essere effettivamente legata a un luogo determinato, per via della struttura particolare che ha assunto la nostra società: l'insegnamento in un contesto naturalizzato supera questo ostacolo a prima vista insuperabile, perché permette di virtualizzare il centro fisico. La natura, invero, è l'unica realtà fisica a nostra disposizione diffusa in tutto il globo, tale, per la sua fisionomia, da essere il luogo ideale per la costituzione di un centro identitario, reale e virtuale allo stesso tempo, per rappresentare un centro di coscienza decentralizzato ma abitabile.

Su queste basi si passa al ruolo della letteratura, che, essa sì, permette di «verbalizzare il sacro» ovvero sia fornire senso, narrazione, al simbolo del *setting* naturalizzato, oggi come non mai attraverso i neonati strumenti dell'ecocritica³³. L'ecocritica ha permesso di redigere un canone in cui la

³¹ E.O. WILSON, *Biophilia. The human bond with other species*, Cambridge, Harvard University Press, 1984, pp. 103-118.

³² L.G. PELLETIER, DANIEL BAXTER, *The roles of motivation and goals on sustainable behaviour in a resource dilemma: A self-determination theory perspective*, in «Journal of Environmental Psychology», 69, 2020, pp. 1-13.

³³ C. GLOTFELTY-H. FROMM, a cura di, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Athens (GE)-London, The University of Georgia Press, 1996; C. SALABÈ, a cura di, *Ecocritica. La letteratura e la crisi del pianeta*, Roma, Donzelli, 2013; C. SCHLIEPHAKE, a cura di, *Urban Ecologies. City Space, Material Agency, and Environmental Politics in Contemporary Culture*, Lanham-Boulder-New York-London, Lexington Books, 2014; M. PUCHNER, *The Written World. The Power of Stories to Shape People, History, Civilization*, New York, Random House, 2017 (trad. it. di M. Faimali, *Il mondo scritto. I capolavori della letteratura che hanno fatto la*

visione del rapporto uomo/natura e la sua evoluzione nei secoli diventa chiara se ben sottoposta alla giusta domanda. Nei primi anni dell'istruzione scolastica si potrebbe utilizzare lo strumento dell'indagine letteraria, costruendo un canone fondato sulla questione del rapporto uomo-natura, in modo da fornire, fin da subito, ma progressivamente, agli studenti una visione diacronica e sincronica di uno dei temi essenziali del nostro paradigma culturale: se, come suggerisce Morin, l'obiettivo di una educazione «bien faite» consiste nel permettere lo sviluppo di una rete identitaria in cui possano essere comprese le conoscenze ulteriori, via via acquisite dall'individuo, è forse su questo tema che dovrebbero insistere i primi gradi dell'istruzione. La relazione uomo/natura, d'altra parte, tocca il tema della complessità ecosistemica della realtà, ragion per cui, affrontandolo fin da subito, si agevolerebbe la creazione di una coscienza strutturata in maniera complessa, ovvero ecosistemica, perché si lavorerebbe fin dai primi gesti e atti educativi sulla matrice del pensiero ecosistemico, il rapporto uomo/natura appunto. La scelta della letteratura, per tradire una conoscenza di questo tipo, sta proprio nella sua complessità congenita e nella complessità che essa è in grado di generare: il letterario, infatti, per sua essenza, come si diceva, suscita nell'uomo tipi diversi di intelligenza, che non sono quindi solo intellettuali, ma anche emotivi; secondariamente, la scelta deve ricadere sulla letteratura perché è, difatti, come ancora si è detto, lo strumento identitario per eccellenza ricevuto in eredità dai nostri avi. Il terzo motivo per cui la letteratura potrebbe essere uno strumento efficace per la trasmissione di questo tipo di sapere è che induce, contemporaneamente, quando presa come oggetto di studio, a problematizzare in maniera complessa sia sé stessa che chi la studia, permettendo di approfondire, cosa ancora necessaria secondo Morin³⁴, non soltanto ciò che l'io osserva, ma l'io stesso, ovvero la conoscenza di sé. Dogma, questo, di ogni teoria della complessità.

La studio della letteratura, a differenza dello studio di altre nostre realtà patrimoniali, induce a ripensare il dettato particolare di un autore relativamente all'autore e al tempo in cui scrisse, relativamente al tema che tratta, relativamente al genere, e via discorrendo. Non sembri azzardato che nella scuola dell'obbligo si proponga un approccio di questo tipo al fatto letterario, perché ogni altro tipo di approccio lascerebbe impermeabili le nuove generazioni alla coscienza e alla conoscenza che la nostra tradizione ha sviluppato su sé stessa nell'epoca della post-verità.

Proporre uno studio della letteratura in questo senso deve portare, in ultimo, alla spiegazione, spontanea, del simbolo contenuto implicitamente nel *setting*

storia della civiltà, Milano, Mondadori, 2018); N. SCAFFAI, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, Roma, Carocci, 2018.

³⁴ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 52-53.

fin dall'inizio: l'idea alla base di questo percorso è che alla fine di esso il *setting* dove avviene la narrazione didattica abbia svelato, per il singolo e quindi in maniera individuale, il suo senso recondito, semantizzando ciò che prima era solo cosa data e la relazione stessa tra l'io e il *setting* come una necessità significativa di un certo modo di vedere sé stessi, il mondo e sé stessi nel mondo.