

# DIDATTICA DELLA LETTERATURA SPAGNOLA

Cosa, perché, come

---

*Paola CALEF*

**ABSTRACT** • *Spanish literature teaching: what, why, how.* This article is the result of my experience as a professor at the Spanish Literature Training course held in 2013 for the TFA students by the Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures by the University of Turin and partially reflects the themes which the students were to elaborate during their training and the resulting considerations. This article, just as the course, is not meant to expand the subject area, but rather to inquire the disciplinary subject, its educational aims and teaching methodologies, in the firm belief that such inquiring should always accompany the daily practice of a teacher.

**KEYWORDS** • Spanish Literature, teaching spanish literature, literary canon, concept of literature.

*L'italiano non è l'italiano, è il ragionare.*  
Leonardo Sciascia, *Una storia semplice*

## 1. Riflessioni preliminari

**IN UNA STORIA SEMPLICE** di Leonardo Sciascia un magistrato incontra, nel corso di un'indagine, un suo vecchio professore con il quale, prima dell'interrogatorio, scambia qualche battuta, ricordando i tempi della scuola. Riporto qui un frammento del loro dialogo:

Il magistrato scoppiò a ridere. "L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, procuratore della Repubblica...".

"L'italiano non è l'italiano: è il ragionare" disse il professore. "Con meno italiano, lei sarebbe forse ancor più in alto" (Sciascia 1992 : 44).

Tralascio, per ovvie ragioni di pertinenza tematica, la battuta feroce – così la definisce Sciascia – del vecchio professore e le riflessioni che ne deriverebbero, in merito al rapporto tra successo scolastico e successo nella vita, riflessioni che ci condurrebbero necessariamente a valutare il concetto di *successo* e di *realizzazione di sé*, temi centrali nel discorso educativo, ma non altrettanto rispetto al tema qui proposto.

Vorrei, invece, concentrarmi sulle parole messe in epigrafe, parole che a mio avviso condensano in un *nonsense* solo apparente una riflessione fondamentale sull'insegnamento di una disciplina, come la Letteratura spagnola, di ambito linguistico-letterario o umanistico che dir si voglia. Essa è parte di un insegnamento, impartito nelle Scuole Secondarie Superiori, che

le tabelle del MIUR definiscono “446 Lingua e civiltà spagnola” e che però nella pratica quotidiana della scuola è in uso definire *spagnolo*.

Allo stesso modo Sciascia e il suo vecchio professore si riferiscono con l’espressione *italiano* a un insegnamento oggi definito, sempre dalle tabelle ministeriali, “A050 Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado”.

Se in un caso il linguaggio ministeriale specifica che si tratta dell’insegnamento di una lingua, implicitamente seconda, e della civiltà ad essa connessa, nella quale sappiamo compresa la letteratura prodotta in tale seconda lingua, nell’altro si parla di “Materie letterarie” senza far riferimento alla dimensione dell’apprendimento o del consolidamento di una competenza linguistica, ma si definisce l’insegnamento sulla base dei contenuti di ambito letterario di fatto legati alla lingua italiana, in quanto lingua prima e ufficiale. In entrambi i casi, però, la prassi scolastica, rispondendo a un principio di economia, condensa la portata delle due discipline nelle espressioni *Italiano* e *Spagnolo*, nelle quali il *focus* si stringe sull’elemento linguistico nazionale, che si presuppone accompagnato dal corredo umanistico-letterario e di civiltà che la lingua comporta, per l’implicita connessione, in entrambi gli insegnamenti, tra lingua, letteratura e civiltà.

Ma torniamo a Sciascia, il quale ci avverte – attraverso il suo personaggio – che insegnare o imparare l’italiano non è tanto questione di apprendere quella lingua o forse neppure di far propri certi contenuti umanistico-letterari da essa veicolati, quanto piuttosto di insegnare o imparare a *ragionare*, di formare o formarsi al ragionamento ovvero all’esercizio delle proprie facoltà analitiche e critiche.

Tale conciso ma denso avvertimento può intendersi rivolto anche all’insegnamento di una seconda lingua e della sua civiltà (letteraria e non), per quanto possa essere maggiormente centrato, rispetto all’insegnamento di Materie Letterarie, sull’apprendimento linguistico. Quindi, fatto salvo il maggiore spazio che all’interno delle ore curricolari di A446 l’insegnante può dedicare alla lingua, come pure la funzione ancillare che la letteratura può avere nella pratica scolastica, in quanto rinforzo e potenziamento delle competenze linguistiche, resta da sottolineare la valenza formativa, affine a quella delle Materie Letterarie, che conserva di per sé il segmento letterario della disciplina.

Né sarà ozioso soffermarsi a osservare come Sciascia, collegando lo sviluppo della facoltà di ragionamento con l’apprendimento di una disciplina linguistico-letteraria, prescinda dalle discipline logico-matematiche, nel comune sentire più frequentemente connesse allo sviluppo delle capacità di ragionamento. Soffermiamoci dunque sullo scarto proposto da Sciascia, rispetto, appunto, al comune sentire.

Chi si occupa di discipline linguistico-letterarie sa bene quanto le lingue e la produzione letteraria prodotta nelle diverse lingue sfuggano a una logica stringente. La lingua, infatti, attraverso una sempre attiva dinamica tra uso e norma, presenta un alto tasso di eccezioni – e il concetto stesso di *eccezione* riflette, a ben vedere, un malcelato quanto vano sforzo di ridurre sistematicamente e definitivamente l’uso a norma. Parimenti, ricordando come il linguaggio letterario sia considerato a partire dai formalisti russi, uno “scarto dalla norma” (Grosser 1992: 13; Ferroni 1991: x), lo studio della letteratura è un avventurarsi, sul piano linguistico e non solo, in un mondo dove le regole, le norme sono solo punti di partenza o riferimenti, talora solo sullo sfondo, e dove l’eccezione, l’innovazione, il riferimento implicito e il gioco intertestuale vengono a occupare il centro della scena, per sottoporsi più decisamente allo sguardo e a un non univoco esercizio ermeneutico.

Ora, se ben interpreto la sentenza del vecchio professore di *Una storia semplice*, è proprio il lasciarsi trascinare in questo campo aperto che ci insegnerebbe a ragionare. E questo perché, io credo, ben più che le discipline logico-matematiche (almeno per quel che attiene alla programmazione degli Istituti Secondari Superiori), ci spinge a confrontarci con la complessità, senza poterci aggrappare saldamente né appellare a una regola stringente o a una tabellina

---

incontrovertibile di generazione in generazione. La lingua e ancor di più la letteratura prodotta in una lingua rappresentano una preziosa esperienza della complessità, un avventurarsi e un misurarsi, grazie a strumenti adeguati e alla valida mediazione del docente, con un ambito dove non c'è sempre una e una sola risposta e dove allora è possibile per l'allievo acquisire strumenti critici e, attraverso proposte, giudizi, valutazioni, commenti, prendere a individuarsi.

## 2. Partire dalla fine: l'Esame di Stato

Veniamo ora a osservare più da vicino l'oggetto in questione, ovvero l'insegnamento della Letteratura spagnola in una prospettiva didattica rivolta ai docenti in formazione. Esso è, in realtà, come sopra accennavo, parte di un insegnamento, in quanto rientra nel quadro disciplinare dedicato all'apprendimento della seconda lingua e dunque si presenta privo di una sua autonomia, se consideriamo anche che di fatto la Letteratura non figura neppure nella dicitura ministeriale. Essa dunque è intesa come elemento interrelato all'apprendimento linguistico.

Anche al fine di meglio definire lo spazio e il ruolo che all'insegnamento della Letteratura si dà nel quadro della disciplina definita "A446 Lingua e civiltà spagnola", nell'ambito delle lezioni tenute per il TFA della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino, mi sono posta il problema di considerare assieme ai corsisti quale fosse il traguardo immediato di fine percorso. Sono partita insomma dalla fine, ovvero dall'Esame di Stato, nella convinzione che, dal punto di vista del docente, una chiara riflessione su quanto richiesto agli studenti alla conclusione del loro *iter* di formazione possa orientare la programmazione, sia in merito ai contenuti, sia in merito alle metodologie da adottare.

Abbiamo, quindi, preso in considerazione in quali prove e in quali modalità l'Esame di Stato andasse a testare le conoscenze e le competenze relative alla Letteratura straniera e per questo abbiamo potuto avvalerci, oltre che dell'Archivio del MIUR, anche di una unità didattica presente in uno dei manuali scolastici attualmente in uso<sup>1</sup>. Il manuale *ConTextos literarios* si apre proprio con un capitolo sull'Esame di Stato, analizzando sia quanto richiesto nella II prova, sia nella III in relazione alla Letteratura spagnola (Garcillo 2012: 36-44). A questo proposito, è certamente da apprezzare, la presenza di tale materiale per l'evidente utilità di esplicitare in modo tanto circostanziato agli stessi alunni le prove cui verranno sottoposti a fine percorso. Osservare gli obiettivi finali può essere, infatti, a mio avviso, un'attività assai proficua, non solo per gli insegnanti in vista della programmazione, ma anche per gli allievi, che in tal modo possono più consapevolmente condividere un percorso ed essere partecipi di un patto formativo.

*ConTextos literarios* presenta in modo descrittivo e discorsivo la seconda prova, durante la quale il candidato è chiamato a redigere un tema o una comprensione del testo in lingua straniera. Come si sa, quanto al tema, vengono fornite tre tracce di cui la prima è relativa all'ambito letterario, mentre la seconda e la terza sottopongono generalmente agli esaminandi alcuni temi di attualità.

Il manuale passa quindi a proporre come esempi le prime tracce letterarie della seconda prova delle tre sessioni dal 2009 al 2011<sup>2</sup>. Essendo, tali tracce, valevoli per tutte le lingue, sono, per forza di cose, particolarmente generiche e non si concentrano su un argomento specifico di

---

<sup>1</sup> Nel corso degli incontri con i tirocinanti, infatti, abbiamo esaminato e confrontato i manuali di Letteratura spagnola offerti dall'editoria scolastica. Do conto nella bibliografia (C) dei manuali che ho potuto reperire e utilizzare, grazie alla disponibilità degli editori e dei distributori.

<sup>2</sup> Per le tracce delle prove, rimando, oltre al manuale citato, ai seguenti indirizzi [consultazione del 15 aprile 2014]: < [http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2009/as2009.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2009/as2009.htm)>, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2010/as2010.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2010/as2010.htm)>, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo\\_ciclo/prove/2011/as2011.htm](http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/esamedistato/secondo_ciclo/prove/2011/as2011.htm)>.

una letteratura nazionale in concreto, ma presentano un taglio che lo studente deve poter calare in ciascuno degli ambiti linguistici presenti nel sistema scolastico secondario superiore.

Se scendiamo nel merito delle consegne di tali tracce, possiamo osservare che esse richiedono una conoscenza per quanto non sistematica della produzione letteraria della lingua straniera, quanto meno relativa ad alcune opere, che si dovranno conoscere abbastanza approfonditamente, tanto da poterne trattare, ma certamente è da considerare che si tratta di tracce opzionali.

Alternativa alla traccia letteraria per la II prova è la comprensione del testo che richiede a sua volta una produzione in lingua straniera. Lo studente può ulteriormente scegliere, per questa opzione, tra un testo giornalistico e un testo letterario del XIX o del XX secolo e in questo caso, naturalmente, gli si propongono concreti testi in ciascuna delle lingue impartite nel secondo ciclo scolastico (Garcillo 2012: 39-43)<sup>3</sup>.

Al riguardo è da sottolineare come anche per la comprensione del testo sia possibile evitare di cimentarsi con le conoscenze letterarie, scegliendo il testo giornalistico, e come, anche qualora la scelta dovesse ricadere sul testo letterario, che in ogni caso non sarà anteriore al XIX secolo, il tipo di commento richiesto non andrebbe comunque a testare la dimestichezza che ha lo studente con il programma di Letteratura spagnola, dal momento che egli può svolgere la prova anche senza una conoscenza previa e specifica dell'opera da cui è tratto il testo, del suo autore e del suo contesto storico-culturale, dal momento che sembra volta a verificare il possesso di strumenti di analisi e di competenze linguistiche e non di mere conoscenze.

In ogni caso, per quel che attiene alla II prova, le due tracce relative alla Letteratura straniera sono perfettamente eludibili. Dunque, volendo estremizzare il ragionamento, possiamo dire che si può superare anche brillantemente la II prova senza avere particolari (o anche minime) conoscenze della Letteratura spagnola (non sarebbe poi, direbbe il magistrato di *Una storia semplice*, “un gran guaio”...).

Diverso il discorso per quanto riguarda la III prova, somministrata, come si sa, non dal Ministero, ma dai docenti della classe e volta, questa sì, a verificare le conoscenze del programma svolto nell'ultimo Anno Scolastico, dunque, nella fattispecie, la Letteratura spagnola dei ss. XIX e XX, attraverso la tipologia della trattazione sintetica di argomenti, dei quesiti a risposta singola e di quelli a risposta multipla. Tali consegne non sono eludibili da parte dell'esaminando che è dunque chiamato a dimostrare di aver acquisito almeno alcuni contenuti disciplinari relativi al programma dell'ultimo anno.

A rigor di logica, possiamo concludere questo breve *excursus* considerando che, al fine di superare l'Esame di Stato, è sufficiente che lo studente si sia cimentato e conosca il programma di Letteratura Spagnola del XIX e del XX secolo; considerazione questa che ovviamente riguarda in generale l'insegnamento della letteratura straniera, di qualsiasi dominio linguistico si tratti.

### 3. Che cosa insegnare e perché?

Alla luce di quanto esposto sin qui e venendo allo specifico del dominio castigliano, il docente – in formazione e non – può allora legittimamente domandarsi che cosa del programma di Letteratura Spagnola debba svolgere con i propri allievi e a quale scopo, perché è evidente che ai fini del buon superamento del cosiddetto Esame di Maturità non sembra affatto necessario aver trattato il *Cid*, la *Celestina*, il *Lazarillo* o il *Quijote*, tanto per fare qualche

<sup>3</sup> Rinvio inoltre anche in questo caso alle pagine ufficiali del MIUR di cui sopra.

esempio di opere e di autori eccellenti che fanno inequivocabilmente parte del canone della Letteratura spagnola e nei quali la civiltà linguistico-letteraria spagnola si riconosce<sup>4</sup>.

La prospettiva strettamente pragmatica, calata cioè su quel che serve per affrontare l'Esame di Stato, fa emergere anche in termini paradossali alcune questioni sulle quali è bene che il docente rifletta e sulle quali potrebbe essere utile far riflettere, nei termini appropriati, la stessa classe. Si tratta di riflettere, come abbiamo fatto in parte in apertura, sulle valenze formative dello studio letterario, per cui sarà bene anche porsi degli interrogativi sui fondamenti epistemologici della disciplina, ovvero:

- che cosa si intende per Letteratura?
- che cosa si intende per Letteratura spagnola?
- che cosa si intende per Spagnolo?

In merito al primo interrogativo si potrà tornare a quanto proponeva Hermann Grosser (1992: 9) proprio a supporto di un percorso sul sistema letterario, quando ricordava come, a differenza di quel che avviene in genere per le discipline scientifiche, nel caso della Letteratura c'è da domandarsi se sia possibile partire da una "definizione rigorosa e univoca dell'oggetto d'indagine" per poi concludere che "non esiste oggi una definizione sufficientemente precisa di letteratura in grado di soddisfare tutti gli studiosi e quindi di venire universalmente accettata".

Secondo Giulio Ferroni (1995: VIII-IX), poi, che ripercorre in modo assai chiaro e illuminante l'evolversi del termine *letteratura*, a ben vedere, tenendo conto di tutte le sue implicazioni, non si può che darne una definizione totalmente autoreferenziale per cui "letteratura è ciò che viene chiamato letteratura, ciò che volta per volta gruppi e ambienti sociali riconoscono come letteratura" (*ivi* : VIII).

Eppure il docente non può eludere il problema ed esimersi dal domandarsi cosa convenzionalmente si intenda e cosa intenda egli stesso per Letteratura<sup>5</sup>.

Se, anche solo per affrontare una delle criticità del termine, consideriamo che etimologicamente, il termine *letteratura* rimanda a un testo scritto, non si può non ricordare e ricordarsi che del sistema letterario fanno parte anche testi o opere<sup>6</sup> la cui redazione e la cui fruizione, soprattutto, sono orali (Zumthor 1990)<sup>7</sup>. Ma anche quando abbiamo posto in termini problematici e non semplicistici la questione della natura del testo o dell'opera, non possiamo dire ovviamente che la Letteratura sia composta genericamente da un insieme di testi o di opere, poiché il discorso si limita a quanto viene *considerato* letterario. La definizione, come abbiamo

<sup>4</sup> La questione è emersa anche per altre vie negli incontri con i tirocinanti. Uno dei manuali scolastici analizzati presentava, per esempio, un interessante approccio *por tareas* sulla letteratura, che rappresenta un'interessante alternativa all'approccio cronologico della periodizzazione storico-letteraria. Mi riferisco al manuale *Más que palabras*, che sembra centrare l'obiettivo di mettere l'alunno al centro del percorso formativo e di far sperimentare che "la literatura no es un objeto de museo, sino algo que palpita y vive a nuestro lado" (Benetti 2012: 17) e che si concentra, anche in questa prospettiva, sulla letteratura del XIX e del XX secolo (ritagliando così il segmento più funzionale in vista dell'Esame di Stato). Questo approccio ha suscitato molto dibattito e molto entusiasmo, ma a un certo punto uno dei tirocinanti ha osservato, non senza sorpresa e sconcerto, "Ma allora così non si fa *El Quijote!*?"

<sup>5</sup> La questione può essere proposta, come accenno a testo, anche alle stesse classi, le quali possono essere sollecitate, come innesco a tutto il percorso disciplinare, a rispondere, nella modalità del *brain storming*.

<sup>6</sup> Quanto alla scelta del termine *testo* o *opera*, Grosser (1992: 10 n.1) mostra come si tratti di una scelta orientata, in un caso verso la prospettiva di un atto linguistico, nell'altro verso una visione socio-culturale e individuale del prodotto che intendiamo come letterario.

<sup>7</sup> Quanto a ciò è bene anche ricordare che la questione dell'oralità nelle letterature occidentali non è solo una questione medievale e che il divenire storico-letterario della letteratura spagnola come delle altre letterature europee ha conosciuto una assai lenta evoluzione dalla fruizione orale e collettiva alla lettura individuale e silenziosa.

visto, finisce per rivelarsi autoreferenziale: un testo o un'opera letteraria è quella che noi riteniamo tale.

Vediamo, a questo punto, come si è sedimentata la percezione comune del termine, nell'accezione che ne registrano i dizionari monolingui e dunque la definizione di **literatura** che fornisce il *DRAE*:

literatura

(Del lat. *litteratūra*).

1. f. Arte que emplea como medio de expresión una lengua.

2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. La literatura griega. La literatura del siglo xvi<sup>8</sup>.

e quella di **letteratura** del *Dizionario Zingarelli*:

**letteratura** [adattamento del lat. *Litteratūra(m)* da *littera* 'lettera'] s. f. 1. Attività indirizzata alla produzione sistematica di testi scritti con finalità prevalentemente estetica e nei quali spesso l'invenzione predomina sulla descrizione della realtà. 2. L'insieme della produzione prosastica e poetica di una determinata civiltà: *l. greca, latina italiana inglese, russa*<sup>9</sup>.

Anche la semplice consultazione dei dizionari, che pure sollecita a porre in termini critici la riduttiva percezione della letteratura come insieme di testi scritti, offre l'occasione per riflettere sulla letteratura come espressione estetico-artistica<sup>10</sup>.

Se dunque riconosciamo nell'opera letteraria un atto artistico che ha come mezzo la lingua (scritta o orale che sia), dobbiamo pure considerare la labile e relativa frontiera fra cosa consideriamo essere artistico e cosa no e, nella fattispecie, cosa riteniamo letterario e cosa no, questione su cui di fatto interviene storicamente il pubblico e la critica. La prospettiva va, infatti, necessariamente storicizzata, come si evince dalla già citata definizione di Ferroni e dalla "generalissima" formulazione di Grosser (1992: 10) per cui la Letteratura sarebbe un "insieme di testi (opere) del passato e del presente che *ogni epoca ritiene letterari*"<sup>11</sup>. Di conseguenza la riflessione non può che affrontare il concetto di *canone*<sup>12</sup>.

Fatte queste considerazioni dovremo domandarci, in seconda istanza, che cosa intendiamo per Letteratura spagnola. L'interrogativo si intreccia sia con il concetto di *Letteratura nazionale*, sia con la questione della lingua nazionale.

Utilissime, in tal senso, le considerazioni che espongono Alvar, Mainer e Navarro in apertura della loro *Breve historia de la literatura española* (Alvar 2000: 8), quando ricordano che

De hecho, cuando hablamos de «historia de la literatura española», aludimos a un concepto que se comenzó a constituir en el siglo XVIII y que tuvo plena virtualidad en el siglo XIX: es una más de las «historias de la literatura nacionales» que surgieron en las mismas fechas como referentes patrióticos y como símbolos de unidad de la ciudadanía al calor ideológico del romanticismo, y luego a la sombra científica del positivismo. [...] Pero también sabemos que decir «español» antes

<sup>8</sup> Vedi *Diccionario de la lengua española* della Real Academia Española, <<http://lema.rae.es/drae/>> [consultazione del 15.04.14]

<sup>9</sup> Zingarelli, Nicola (1995), *Vocabolario della lingua italiana*, XII ed. a cura di Miro Dogliotti e Luigi Rosiello, Bologna, Zanichelli.

<sup>10</sup> Mi riferisco qui alle prime accezioni di entrambi i dizionari.

<sup>11</sup> Il corsivo è mio.

<sup>12</sup> Tema sul quale rimando a Onofri (2001).

---

de los comienzos del siglo XVIII es un ejercicio de voluntarismo que tiene poco que ver a menudo con la conciencia real de los hechos que había antes de ese momento.

E dopo aver ripercorso le dinamiche plurilingui e multiculturali attraverso le quali il castigliano, come lingua di un *pequeño condado* ha finito per essere *lo spagnolo* (Alvar 2000: 8-11), tanto che “en la medida en que tal denominación evoca los orígenes de la lengua común y la viva pluralidad de las lenguas de España, el nombre resulta más propio que si llamamos ‘toscano’ al italiano” (Alvar 2000: 11), gli autori giungono a individuare come oggetto della loro storia della letteratura spagnola proprio quell’unità e quella varietà rappresentate dallo spagnolo, precisando che attualmente, lontano dagli interessi e dai principi che presiedettero la gestazione del concetto di letteratura nazionale ritengono che “la historia de la literatura refleja los avatares de una *institución* (que tiene sus facetas lingüísticas, económicas, de control ideológico, de formación escolar...) y la cambiante constitución de un canon de escritores y tendencias, vivido como patrimonio propio de una comunidad” (Alvar 2000: 11).

Dunque la letteratura nazionale è intesa come patrimonio proprio di una comunità, veicolata, ricordiamolo, da una lingua. Ma di tale definizione è importante sottolineare anche altri due elementi, centrali rispetto al piano della formazione dell’insegnante. Intanto, il rapporto che vi si stabilisce tra la storia della letteratura e il sussistere di un canone mutevole: il docente deve avere ben chiaro che è chiamato a operare una sua scelta all’interno di qualcosa che è venuto a costituirsi a sua volta come una selezione in continua evoluzione. Quando poi si fa cenno alla formazione scolastica, non possiamo non considerare come questo sia un ambito cui è indissolubilmente legata la vita stessa delle letterature nazionali: a ben vedere è proprio nella scuola e per la scuola che la letteratura nazionale si è manifestata e si manifesta per gran parte della sua *esistenza*. È, infatti, in vista della formazione delle nuove generazioni e nella manualistica che si produce a tal fine che si va definendo più o meno consapevolmente il profilo di un cosiddetto bagaglio letterario nel quale si riconosce una comunità e nel quale di fatto si riflette un’identità culturale nazionale.

Ora però se in generale, così come nel contesto accademico, in cui peraltro si formano i docenti – e al quale del resto si rivolge la storia della letteratura di Alvar, Mainer e Navarro –, si osserva la distinzione tra la letteratura nazionale di Spagna e le letterature nazionali dei Paesi dell’America Latina, occorre precisare che nella pratica della scuola, supportata e orientata in questo anche dall’offerta editoriale a essa destinata, studiare Letteratura spagnola non comporta il limitarsi a un ambito nazionale, ma spesso si declina come studio della produzione letteraria in spagnolo, della Penisola Iberica come dei paesi ispanoamericani.

Osserviamo dunque l’esistenza di un canone della lingua che va, per ragioni storiche e culturali, oltre la dimensione nazionale. Ma osservando il concreto manifestarsi di questo canone è da sottolineare – così come è emerso anche dalle osservazioni fatte nel corso degli incontri con i tirocinanti del TFA –, che di fatto la produzione ispanoamericana è perlopiù presentata da parte dei manuali scolastici in uso come un’appendice della letteratura peninsulare, spesso a dispetto dei titoli di copertina (Bermejo 2012; Brunetti 2012; Colacicchi, Ravasini 2012).

Se la produzione letteraria di Spagna (di lingua spagnola), infatti, viene offerta distesamente in numerosi capitoli, con suddivisioni che talora intrecciano lo svolgersi storico-cronologico con la tripartizione nei principali generi letterari (lirica, epica-narrativa, teatro), la produzione ispanoamericana finisce per occupare, con alcune campionature eccellenti, un unico capitolo immancabilmente finale (certo in una legittima prospettiva storico-cronologica), che prescinde da questioni nazionali, storico-letterarie e di genere. Quindi, stando alla manualistica in uso, la Letteratura spagnola proposta a scuola, travalica decisamente la dimensione nazionale per improntarsi, almeno nelle intenzioni, a uno sguardo sulle civiltà plurali espresse in una

---

singola lingua e, per quel che attiene alla realtà ispanoamericana, riflette una prospettiva che sembra decantata e data per acquisita, se l'Enciclopedia Treccani<sup>13</sup> registra:

Nonostante le numerose e grandi differenze di stratificazione etnica e di evoluzione politica e sociale tra i vari paesi dell'America Latina, è infatti prevalso l'uso di considerare le vicende di quel continente sotto un profilo unitario e organico e sempre meno in base alle nazionalità che lo compongono.

Con questo abbiamo potuto osservare solo una delle questioni riconducibili al canone della letteratura spagnola, che nella fattispecie si concretizza come canone letterario in lingua spagnola, rispetto al quale la manualistica agisce evidentemente sulla spinta di ovvie ragioni di spazio che, naturalmente, cercano di interpretare anche i limiti di tempo costituiti dal monte ore di una singola disciplina scolastica. Certamente, però, stanti e osservati questi limiti, essi non riflettono qualcosa di dato a priori, ma operano una scelta ben precisa, strutturando una duplice e decisamente asimmetrica offerta: da un lato, un canone peninsulare di lingua spagnola ampio e articolato e molto spesso assai ben radicato – con pochi scarti da un manuale all'altro –, dall'altro, un canone minuto anazionale e atemporale, ma perlopiù schiacciato sulla produzione del novecento dell'America Latina.

Non è possibile qui dar conto di altre questioni – pure oggetto di analisi e di discussioni nel corso degli incontri con i tirocinanti del TFA –, questioni che costituiscono assi importanti su cui il docente deve riflettere per acquisire una maggiore consapevolezza del suo operare e del suo rapportarsi al canone che i manuali in commercio attualmente riflettono. Mi riferisco, per esempio, non solo alla selezione di autori, opere e brani da essi operata, ma anche alla periodizzazione e alla distribuzione, in genere in una prospettiva storico-cronologica, prospettiva che pone un altro tema, quello dell'ordine di difficoltà linguistica decrescente sull'asse diacronico che finisce per essere inversamente proporzionale al progredire delle competenze linguistiche degli alunni. La riflessione su tali competenze postula a sua volta una ragionata scelta rispetto all'uso del testo originale o dell'adattamento – se non di entrambi – almeno per quanto riguarda le opere medievali. In alternativa al prevalente approccio storico-cronologico, può essere stimolante la proposta di una letteratura *por tareas*, concentrata sulla produzione letteraria del XIX e del XX (Benetti 2012), mentre sarà utile, per l'insegnante e, in seconda battuta, per le classi, guardare al canone letterario scelto e proposto nell'ottica del genere (maschile/femminile) degli autori, così come domandarsi che posto ha o potrebbe avere la letteratura di Spagna prodotta nelle altre lingue ufficiali del Regno. Dal punto di vista metodologico, infine, è utile, in una riflessione che può ancora partire dall'osservazione dei principali manuali attualmente in uso, considerare lo spazio che le differenti proposte dell'editoria scolastica dedicano al profilo storico-culturale o la modalità nella quale essi somministrano più o meno organicamente gli strumenti di analisi letteraria.

Ben lungi da qualsiasi pretesa di esaustività e di sistematicità ho voluto dar conto delle riflessioni in merito ad alcuni temi trattati nel corso indirizzato ai tirocinanti del TFA, corso nel quale mi sono prefissa di presentare non certo approfondimenti contenutistici sulla disciplina, quanto piuttosto temi in chiave critica e formulare quegli interrogativi che ritengo debbano sempre e a più riprese accompagnare la pratica del docente per far sì che l'oggetto letterario non venga presentato come qualcosa di assoluto e di aprioristico e che venga proposto attraverso scelte sempre più consapevoli.

---

<sup>13</sup> <<http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura-ispno-americana/>> [ultima consultazione 15.04.2014].



---

**BIBLIOGRAFIA**
**A. Fonti**

Sciascia, L. (1992), *Una storia semplice*, Milano, Adelphi.

**B. Letteratura secondaria**

- Alvar, C. et al. (1997), *Breve historia de la literatura española*, Madrid, Alianza Editorial.
- Alvar, C. et al. (2000), *Storia della letteratura spagnola*, Torino, Einaudi.
- Asor Rosa, A. (2000), *I fondamenti epistemologici della letteratura italiana del Novecento*, in Id. (a cura di), *Letteratura italiana del Novecento. Bilancio di un secolo*, Torino, Einaudi, pp. 5-33.
- Berschlin, H. et al. (1995), *La lingua spagnola. Diffusione. Storia. Struttura*, Firenze, Le Lettere.
- Bloom, H. (1996), *Il Canone Occidentale*, trad. di F. Saba Sardi, Milano, Bompiani.
- Ceserani, R. / De Federicis, L. (1985), *Strumenti: termini, concetti, problemi di metodo*, Torino, Loescher.
- Curi, F. (1997), *Canone e anticanone. Viatico per una ricognizione*, in "Intersezioni", XVII, dicembre 1997, pp. 495-511.
- Ferroni, G. (1995), *Storia della letteratura italiana*, Milano, Einaudi Scuola.
- Fortini, F. (1979), *Letteratura*, in *Enciclopedia Einaudi*, VIII, Torino, Einaudi, pp. 152-175.
- Grosser, H. (1992), *Questioni e strumenti. Che cos'è la letteratura? Metodologie critiche – Analisi metrica, retorica, narratologica – I critici*, Milano, Principato.
- Onofri, M. (2001), *Il canone letterario*, Bari, Laterza.
- Segre, C. (1999), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- Woolf, V. (1995), *Una stanza tutta per sé*, trad. di L. Bacchi Wilcock e J.R. Wilcock, Milano, SE.
- Zumthor, P. (1990), *La lettera e la voce: sulla letteratura medievale*, trad. di M. Liborio, Bologna, Il Mulino.

**C. Manuali scolastici**

- AA. VV. (2013), *Las palabras de la literatura*, Novara, Petrini.
- Barros Lorenzo, R. et al. (2006), *Curso de literatura. Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Benetti, G. et al. (2012), *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona, Difusión.
- Bermejo, F. et al. (2012), *Nuevo Manual de Literatura Española e Hispanoamericana*, Novara, Petrini editores.
- Brunetti, A. et al. (2012), *Raíces. Literatura y civilización de España e Hispanoamérica*, Milano, Europass.
- Colacicchi, P. / Ravasini, M. (2012), *Itinerarios. Literatura e historia entre España e Hispanoamérica*, Milano, Hoepli.
- Garcillo, L. et al. (2012), *ConTextos literarios*, Bologna, Zanichelli.
- Gutiérrez, S. et al. (2010), *Bachillerato. Literatura española*, Madrid-Modena, Anaya-Logos.
- Jetti, M.L. / Manganaro, M.T. (2012), *Viaje al texto literario*, Bologna, Clitt.

**PAOLA CALEF** • Lecturer in tenure-track for Spanish Literature, Department of Modern Languages and Literatures; interests: vernacularisations and translation in Spanish during the Middle Age, *libros de caballerías* and *ficción sentimental*, Federico García Lorca and the *romancero*; recent articles: *Il primo Dante in castigliano. Il codice madrileno della 'Commedia' con la traduzione attribuita a Enrique de Villena*, (2013); *La figura dell'interprete nel 'Florisando'* (2012); *El 'Florisando' de Ruy Páez de Ribera en Italia* (2012); *Il dialogo tra romancero e Romancero gitano* (2012).

**E-MAIL** • [paola.calef@unito.it](mailto:paola.calef@unito.it)

