

Cosa insegnare a scuola

Qualche idea sulle discipline
umanistiche

a cura di

Amedeo Savoia, Claudio Giunta

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione marzo 2013

Stampa: Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Cosa insegnare a scuola.
Qualche idea sulle discipline umanistiche

a cura di Amedeo Savoia, Claudio Giunta

p. 128; cm 24
ISBN 978-88-7702-351-3

Il volume è disponibile all'indirizzo web www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

INDICE

Presentazione	B. de Gerloni	5
Premessa	A. Savoia, C. Giunta	7
Per una selva oscura, armati di <i>tablet</i>	U. Fiori	9
La filosofia: dalla storia all'argomentazione	M. Piras	15
Sull'insegnamento della storia	M. Bellabarba	25
Imparare è comunicare	S. Filosi	29
Notizie dal mio primo anno d'insegnamento	L. Barbieri	37
Il favoloso mondo del Liceo Classico	M. Caprara	43
Come insegnare per insegnare cosa	G. De Michele	49
Scrivere e leggere	M. Ruele	57
Per un'educazione libertaria	F. Lucchesini	69
Letteratura alle superiori	D. Lo Vetere	77
Crisi della scuola?	C. Raimo	87
La cassetta degli attrezzi	E. Petrolli	93
(Per chi) suona la campana?	A. Savoia	103
Sì, ma a che serve?	C. Giunta	113
Informazioni sugli autori		121
Ringraziamenti		123

Presentazione

Questo volume raccoglie i contributi presentati al seminario *Cosa insegnare a scuola* organizzato da IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) nel fine settimana del 17 e 18 novembre 2012 a Candriai, nella residenza per le attività formative della Provincia autonoma di Trento.

I curatori – Claudio Giunta dell'Università di Trento e Amedeo Savoia, insegnante e ricercatore di IPRASE – hanno coinvolto numerosi relatori e insegnanti da tutta Italia per discutere e confrontarsi sulle pratiche di insegnamento delle discipline umanistiche.

L'iniziativa è stata possibile grazie alla partecipazione del Liceo “Leonardo da Vinci” di Trento e del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento e ha trovato la sua naturale collocazione in Scuola d'autore, il progetto IPRASE che da alcuni anni propone agli insegnanti percorsi di ricerca-azione su letteratura contemporanea, cinema, teatro, cittadinanza, scrittura e didattica dell'italiano anche in collaborazione con le realtà culturali del territorio.

Le proposte prevedono il coinvolgimento non solo di autori ed esperti, ma soprattutto degli insegnanti stessi, che partecipano alla progettazione e alla realizzazione delle attività didattiche grazie anche a un ambiente interattivo on line sul sito dell'IPRASE (www.iprase.tn.it).

Questo spirito di costruttiva collaborazione, volta ad arricchire e migliorare la qualità della scuola, ha caratterizzato anche lo svolgimento del seminario che, attraverso la dimensione residenziale e di incontro non virtuale, ha rappresentato un ulteriore consolidamento di questa ‘comunità di pratica’ di insegnanti.

Confidiamo che queste pagine testimonino il valore dell'iniziativa e speriamo che qualche opinione o idea qui contenuta possa risultare utile a chi lavora in ambito educativo. Se così fosse, l'IPRASE potrebbe godere della soddisfazione di aver dato un contributo, piccolo ma significativo, in piena coerenza con i suoi compiti istituzionali.

Beatrice de Gerloni
direttore IPRASE

Premessa

Volevamo discutere di quello che s'insegna e di quello che s'impara a scuola. Abbiamo invitato ad unirsi a noi una dozzina di persone, in maggioranza insegnanti di scuola superiore in varie parti d'Italia. Abbiamo passato insieme un fine settimana di novembre a Candriai, sulle montagne di Trento. Hanno partecipato alla discussione una cinquantina di insegnanti, provenienti da scuole di tutta Italia. Questo libro contiene, riviste e ampliate, le relazioni che sono state la base per la conversazione di quei due giorni. Ognuno era libero di sviluppare il tema come credeva, ma alla fine, pur nella diversità delle prospettive e delle opinioni (e la diversità è sempre da benedire), certe questioni ritornano: il problema posto dalle nuove tecnologie, problema che, come mostrano in particolare i contributi di Petrolli, Savoia e Filosi, può anche rappresentare una buona occasione; la necessità di rinnovare il modo in cui si insegnano discipline tradizionali come la filosofia (Piras), la letteratura (Fiori, Lo Vetere), le lingue classiche (Caprara), la geografia (Barbieri); il ritorno all'idea di un'educazione libertaria (Lucchesini, De Michele); l'educazione alla scrittura (Ruele, Raimo). L'incontro e il libro si sono potuti realizzare grazie alla dedizione di molti e grazie al contributo dell'Iprase, del Liceo «Leonardo da Vinci» di Trento e del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento. Siamo stati molto contenti del fine settimana di Candriai; e siamo molto contenti di questo libretto, adesso. Ringraziamo tutti – relatori e pubblico – per aver preso sul serio l'impegno.

Amedeo Savoia, Claudio Giunta

Per una selva oscura, armati di *tablet*

Umberto Fiori

Nel 2011, parlando a un convegno dei Cristiano-Riformisti, l'allora Presidente del Consiglio Silvio Berlusconi denunciava: «Nella scuola pubblica ci sono insegnanti che vogliono inculcare dei principi che sono contrari a quelli che i genitori vorrebbero inculcare ai loro figli nell'ambito della loro famiglia».

In molti, allora, ci sdegnammo che il nostro lavoro educativo fosse riassunto nel verbo inculcare (imbarazzanti assonanze a parte); pochi però, che io sappia, hanno osservato che lo stesso verbo Berlusconi lo applica anche alla 'sana' pedagogia delle mamme e dei papà dabbene. Per lui, insomma, educare e inculcare sono tutt'uno. Non mi soffermerò a discutere l'idea di pedagogia a cui rimanda questo verbo goffo e desueto: da quarant'anni la scuola pubblica italiana – come sa chiunque la conosca dall'interno – si sforza appunto di non 'inculcare principi' ma di incoraggiare semmai lo spirito critico, la riflessione, la curiosità, il dialogo. La frase di Berlusconi mi fa riflettere, piuttosto, sul solco che si è aperto, nel giro di qualche decennio, tra la borghesia (o, diciamo, una *certa* borghesia) e la scuola. Parafrasando ciò che scrive Benjamin a proposito di Baudelaire, potremmo dire che la borghesia italiana ha «revocato il mandato» a noi docenti.

Quando ero studente, più di quarant'anni fa, i professori ci ripetevano che noi eravamo 'la futura classe dirigente', e che il loro compito era quello di formarci. Cosa dovessero insegnarci era abbastanza chiaro, nelle sue linee generali, tanto a loro quanto ai nostri genitori, al di là della classe sociale e delle idee politiche. La scuola pubblica era allora espressione di un'intera cultura, di un'intera società (il Sessantotto doveva ancora arrivare). Oggi la borghesia berlusconizzata vede l'istituzione in cui lavoriamo con sospetto e ostilità. I professori sono per definizione dei loschi mestatori, che si rifiutano di trasmettere i famosi principi cari alle famiglie dabbene. Ma è così?

Lavorando nella scuola, mi sono fatto l'idea che in realtà non sono i professori a essere diventati faziosi; sono le cose che da anni insegnano – anche le più ovvie e accreditate – a essere sempre più incompatibili con la cultura (o incultura, o anticultura) dominante nel nostro Paese. Noi professori di Lettere non insegniamo niente di molto diverso da quello che si insegnava negli anni passati; il fatto è che questi contenuti – e gli atteggiamenti che comportano tanto nei docenti quanto negli studenti – sono sempre più lontani dai valori, dai gusti e dai costumi della classe che sta al potere. Dante e Leopardi, oggi, non sono meno 'sovversivi' di Marx o di Darwin. Prima o poi qualche ministro se ne accorgerà e li toglierà dai programmi.

Che cosa bisogna insegnare a scuola? Ma lo sappiamo tutti: quando a metà settembre entriamo in classe, siamo già pronti a svolgere un programma che da decenni – con qualche ritocco – è stabilito nelle sue linee generali dal Ministero. Gli argomenti per il triennio mi sono abbastanza noti: Medioevo, Riforma, Illuminismo, Romanticismo... Dante, Petrarca, Ariosto, Ungaretti, Svevo...

I nomi degli autori sono più o meno sempre quelli. Cambiano in compenso, con grande rapidità, quelli degli alunni: nell'elenco di classe, ai Venegoni e agli Esposito si affiancano da anni i Pagwagan, i Ma Meng, i Morales, i Ragab. Cosa insegnare a questi alunni stranieri, che sono – nell'istituto tecnico dove presto servizio – all'incirca un trenta per cento? Il buon senso progressista vorrebbe che si adottasse una prospettiva multiculturale, non eurocentrica. Certo, il proposito è nobile; ma realizzarlo è un'altra cosa. Della letteratura filippina, o araba – lo confesso – sono del tutto incompetente; potrei documentarmi, ma non saprei comunque da dove cominciare per commentare opere letterarie scritte in una lingua che ignoro. E poi, problemi linguistici a parte, i testi scolastici sono quello che sono; le antologie della letteratura italiana si spingono al massimo ad accogliere qua un Hölderlin, là un Coleridge (in traduzione, senza testo a fronte); nei manuali di storia, qualche accenno alle vicende di Cina Giappone Africa c'è, ma il punto di vista è sostanzialmente quello che ha al centro la civiltà greco-giudaico-cristiana, insomma quello che si chiama Occidente. Integrare questa prospettiva con quelle dei miei alunni cinesi, arabi, cingalesi, comporterebbe un lavoro enorme, del quale oltretutto non mi sento all'altezza. Certo, evito di commentare ai miei studenti musulmani il Canto XXVIII dell'Inferno, dove Maometto e suo genero Alì vengono squartati come eretici; ma non posso certo dedicare le mie ore di lezione – già scarse a fronte della mole dei programmi – a una 'controstoria' universale in chiave islamica.

Quello che cerco di fare, allora, è sostanzialmente mettere a fuoco – tanto in Italiano quanto in Storia – le radici della civiltà occidentale: dal mito greco alla filosofia, alla democrazia; dall'ebraismo al cristianesimo, all'umanesimo, alla nascita della scienza moderna, all'illuminismo, ecc. Ai miei studenti – italiani o stranieri – cerco di offrire una genealogia critica dell'idea di uomo, di ragione, di verità, di società, di libertà, nella quale si trovano oggi immersi: alcuni come compartecipi per nascita (in teoria), altri invece come presunti estranei; in realtà, tutti quanti come avventizi. Per farlo, interrogo insieme a loro alcuni fra quelli che considero i testi-chiave della nostra civiltà. Questo comporta una parziale revisione e un relativo ridimensionamento del famoso Programma Ministeriale. Noi insegnanti, si sa, usiamo familiarmente il verbo *fare* per riferirci allo svolgimento di un argomento o di un autore: oggi ho fatto Parini, entro Natale farò la Guerra dei Trent'anni, ecc. Bene: diverse parti del

programma io non le faccio. Non faccio ad esempio il Marino, né il Monti (in compenso, faccio il *Don Giovanni* di Molière e quello di Mozart); non faccio Carducci, e altri autori nazionali consacrati, non faccio la Scapigliatura, ma faccio Baudelaire, Keats, Eliot, Goethe, Kafka, Benn; in generale, lavoro più su singoli testi – in lingua originale, quando è possibile – che sulle sfocate generalizzazioni della storia letteraria; in Storia, mi concentro più sulle grandi trasformazioni e sui grandi passaggi di pensiero che sugli intrecci dinastici e sulle battaglie. Il mio scopo è quello di riflettere criticamente, assieme ai miei alunni, sui fondamenti di una certa visione del mondo.

Nella breve nota di Claudio Giunta e Amedeo Savoia che fa da orientamento al nostro incontro, però, non si parla solo di contenuti: «(...) Quale posto dare, nella scuola – ci si chiede – alle nuove discipline nate dai nuovi prodotti culturali? Come ripensare le discipline tradizionali? In che modo insegnarle, oggi? Quanto spazio dare ai nuovi media?».

La richiesta di uno svecchiamento della scuola italiana anche sotto questo aspetto non è nuova. Ultimamente, il ministro Profumo ha dato grande risonanza mediatica ai risultati ottenuti. Nella mia 3^a SIA (Sistemi Informativi Aziendali) è effettivamente iniziata quest'anno una sperimentazione chiamata 'Generazione Web', che prevede l'utilizzo esclusivo, in tutte le materie, di testi in formato elettronico e di una lavagna LIM. Ciascun alunno e ciascun insegnante avrà in dotazione un *tablet* che sostituirà i testi cartacei (l'aggettivo sta assumendo una connotazione losca). Oltre all'utilizzo delle aule video e dei laboratori informatici, quindi, la 'normale' attività didattica potrà avvalersi degli strumenti tecnici più aggiornati. Sulla carta (mi si perdoni il bisticcio) l'idea è ottima. In realtà, i ragazzi si trovano di fronte un testo in pdf, nel quale non sempre è possibile inserire annotazioni, appunti, eccetera: un testo ancor più freddo e refrattario, inerte e inodore, del suo corrispondente cartaceo (e oltretutto, non molto meno costoso). Vedremo. Noi docenti – che non abbiamo ancora frequentato nessun corso per l'utilizzo dei nuovi strumenti didattici – dobbiamo come al solito arrangiarci, spesso con l'aiuto dei ragazzi. Ci abitueremo, e scopriremo a poco a poco i vantaggi delle nuove tecnologie. Già negli ultimi vent'anni, con l'utilizzo sempre più frequente del video, oltre a far conoscere ai miei studenti alcuni classici del cinema, ho cercato di farli accostare al linguaggio teatrale, convinto come sono che leggere sulla pagina un dramma di Pirandello è un po' come farsi raccontare una sinfonia di Brahms. Il passaggio dalla vecchia cassetta VHS al DVD è stato didatticamente molto utile: per fare un esempio banale, la visione delle *Baruffe chiozzotte* di Goldoni in DVD – oltre a rendere più facile lo 'sfoglio' delle diverse scene da commentare – permette di ricorrere ai sottotitoli in italiano, senza i quali il dialetto sarebbe incomprendibile non solo agli alunni stranieri, ma a tutta la classe. L'accessibilità al

web attraverso la lavagna elettronica è in effetti una risorsa non da poco, e permette tra l'altro un orientamento dei ragazzi alla valutazione, alla comparazione e alla scelta dei siti nel *mare magnum* di internet. Di recente, quando ancora non disponevamo di un libro di testo, né cartaceo né elettronico, ho chiesto a un alunno di cercarmi in rete un sonetto di Giacomo da Lentini: appena ho cominciato a commentarlo, mi sono reso conto che era zeppo di errori. Un'ottima occasione per discutere coi ragazzi sulla dubbia affidabilità dei materiali disponibili sul web.

L'accesso alla rete sta cambiando il mio modo di far lezione. Mentre spiego un canto dell'*Inferno*, posso far ascoltare ai miei alunni le interpretazioni che ne danno Gassman, Benigni, Carmelo Bene, Vittorio Sermonti, confrontarle, discuterle. La familiarità che i ragazzi hanno col mezzo favorisce enormemente la loro attenzione. L'esperienza della rete – per lo più individuale e passiva – in classe diventa attiva e collettiva.

I nuovi mezzi di comunicazione sono una grande risorsa. La loro portata nel rinnovamento della didattica è paragonabile a quella che comportò, nel Settecento, l'introduzione in classe della lavagna di ardesia. A me pare, però, che in Italia la modernizzazione della scuola sia eccessivamente enfatizzata e mitizzata, spesso con un certo provincialismo. Noi ci dobbiamo sempre adeguare a un Nuovo che puntualmente è rappresentato da qualche mitico modello estero (tranne naturalmente per quanto riguarda gli stipendi e l'orario di lavoro dei docenti). Mia figlia sta frequentando in California una scuola superiore che è più o meno l'equivalente del suo liceo. Non mi risulta che la tecnologia di cui dispone sia molto più avanzata di quella della vecchia scuola italiana. In compenso, i contenuti sono piuttosto deludenti. Non sono contrario a priori all'informatizzazione della nostra scuola; credo però che la modernizzazione tecnologica, di per sé, non risolverà il problema di che cosa insegnare, e anzi rischierà di metterlo in secondo piano.

Quando si parla di uno svecchiamento della scuola, si pensa per lo più, oltre che a un rinnovamento tecnologico, a un adeguamento alla cultura e ai gusti dei giovani. In realtà – l'esperienza me lo dice – i ragazzi si aspettano dalla scuola proprio il contrario: si aspettano, cioè, di conoscere qualcosa che 'fuori', nel loro mondo di tutti i giorni, non c'è, o non è facilmente accessibile. Sono molto più interessati al *Principe* di Machiavelli che a una lezione sull'*heavy metal* o sui *manga* giapponesi. Ci sono colleghi che, conoscendo i miei trascorsi di musicista, mi chiedono perché non inserisco nel programma anche qualche canzone. Perché non lo faccio? Perché la scuola è l'unico spazio rimasto dove i ragazzi possono incontrare la poesia, la filosofia, l'arte, la storia; se anche questo spazio venisse occupato dalle chiacchiere sull'attualità *pop*,

la sua funzione si svuoterebbe definitivamente. Ci ritroveremmo in un istituto come il “Mariylin Monroe” del film di Moretti, con il professore appoggiato a un juke-box, a vaneggiare con aria ispirata sui capolavori di Gino Paoli. Personalmente, sono felice che i miei insegnanti del liceo, negli anni '60, non si siano messi in testa di spiegarmi *Ticket to Ride* dei Beatles invece dell'*Antigone* di Sofocle, e che nessuno di loro si sia affrettato a introdurre nella didattica l'uso del modernissimo *magnetofono* Geloso.

La cosa fondamentale che io credo si debba insegnare ai nostri ragazzi è che nelle opere che studiamo si parla di loro. Quello che oggi manca ai giovani, mi pare, è la coscienza di essere parte di una più vasta comunità, di costituire l'estrema manifestazione di ciò che si è chiamato uomo. Io credo che a inquietarli sia proprio la difficoltà a capire che i miei problemi sono gli stessi che generazioni e generazioni di esseri umani hanno dovuto affrontare nei secoli; che la mia condizione di angoscia non è un mio personale limite, una mia vergognosa debolezza, ma la condizione dell'uomo da quando esiste, qualcosa che condivido con tutti. Più che trasmettere pacchetti di valori belli e pronti, la scuola dovrebbe aiutare i ragazzi a formulare le domande che premono confusamente dentro di loro, ad articularle, a identificare le questioni-chiave, a capire come quando e perché sono emerse nella storia della loro specie. Le identità che vengono loro offerte sono tutte esclusive (io sono lombardo, io sono cinese, io sono interista, io sono un *fan* di Lady Gaga...): il nostro compito, io credo, è quello di proporre al loro io in formazione un noi aperto, tutto da ripensare, quel noi a cui, in mille modi diversi, rimandano le grandi opere della letteratura e della poesia, i grandi eventi della storia.

«Nel mezzo del cammin di nostra vita», scrive Dante. Quell'aggettivo, *nostra*, dovrebbe essere il punto di partenza per una riflessione. La vita del poeta, in mezzo alla quale egli si trova nell'angoscia e nel dubbio, non è la sua: è la vita di tutti. Quel mezzo, che siamo portati a identificare con i 35 anni di un certo individuo, è in realtà il luogo dove sempre ci troviamo senza saperlo. Noi siamo nel mezzo della vita; ogni essere umano è al centro della propria esistenza, stretto fra passato e futuro, fra rimorso e speranza, fra nostalgia e paura. Questo io cerco di insegnare ai miei alunni. Siamo tutti sempre smarriti per una selva oscura. E, per uscirne, non basta cliccare su *Google maps*.

La filosofia: dalla storia all'argomentazione

Mauro Piras

Propongo qui alcune idee sull'insegnamento della filosofia nei licei. La tesi di fondo è che va abbandonato l'impianto storico della disciplina, mai modificato dalla nascita dei licei. Procederò in tre passaggi: 1) analizzerò i problemi sollevati dall'insegnamento della 'storia' della filosofia; 2) proporrò un nuovo modello di insegnamento della filosofia, non storico, ma non ridotto alla semplice discussione di 'problemi'; 3) richiamerò alcuni aspetti metodologici e relativi alla formazione dei docenti.

1. Parto da una condizione esterna all'insegnamento della filosofia in senso stretto: l'abbinamento con storia nella maggior parte dei licei (la cattedra di concorso filosofia e storia, A037, per intenderci). Questa è la prima cosa da modificare, con urgenza. La coppia di fatto filosofia e storia non ha nessuna ragione di esistere, nella formazione universitaria. Come è noto, gli storici e i filosofi di solito non si amano, *et pour cause*. Chi ha un buon curriculum di filosofia non ha una preparazione adeguata in storia, e viceversa. Le ricadute negative sulla didattica sono due: la prima è che la storia si insegna male, perché la maggior parte dei docenti della 37 sono laureati in filosofia, e anche in altre cattedre viene insegnata non da laureati in storia ma da laureati in lettere, classiche o moderne (mi fermo qui, perché non è l'argomento di questo intervento); la seconda è che l'impostazione storica e storicistica ingloba e impregna, come una cornice inevitabile, l'insegnamento della filosofia.

È questo il problema di fondo, per il nostro argomento. Intanto, chiariamo alcuni termini e alcune situazioni. Noi tutti sappiamo che si insegna la storia della filosofia: si inizia da Talete e si finisce con una qualche terra vaga del Novecento, dove riesce ad arrivare il professore, e secondo le sue preferenze. Il problema però non è solo l'impostazione storica, ma il disegno *storicistico* che c'è dietro. Inizialmente, inutile negarlo, c'è la geniale sintesi hegeliana di sistema e storia: la storia del pensiero è sistematica, nel suo sviluppo, perché in essa si manifesta lo spirito. L'architettura di quella teoria permetteva di fare la storia della filosofia come analisi concettuale, con grande rigore argomentativo (dialettico), senza perdersi in dettagli. Il problema, come è ovvio, è che non si può essere così ingenuamente hegeliani. E soprattutto non può esserlo la scuola. Ma in realtà, nel perdurare di questo modello, oltre all'inerzia, ci sono altre ragioni culturali. Intanto, il modello hegeliano ha trovato un erede in quello storicistico diltheyano, e in diverse varianti successive: la storia della filosofia

inserita nella storia dello spirito intesa come storia di epoche culturali, di culture eccetera.

Non importa tanto che, nel dibattito filosofico, questo modello abbia prevalso su quello hegeliano; quello che importa è che è molto più intuitivo e maneggevole. È facile per un docente insegnare le filosofie procedendo per epoche storiche, assumendo che ogni epoca ha la sua teoria. Ed è più facile anche perché non si deve interrogare la tenuta teorica della filosofia che si sta discutendo. Ma così la filosofia in quanto tale viene sempre più svuotata di significato, perché perde valore di conoscenza: la teoria non deve dimostrare che illumina l'esperienza concettualmente, ma diventa testimonianza di un'epoca. Questo ha ricadute disastrose sulle capacità argomentative degli studenti, come vedremo tra poco. Intanto, ricordiamo i passaggi successivi.

Ovviamente, non siamo rimasti fermi al modello diltheyano (ma la sua importanza in Italia non va sottovalutata, si veda l'influenza che ha avuto tramite lo storicismo napoletano e quello torinese). Nel secondo dopoguerra, si sono affermati altri modelli, in una coscienza filosofica diffusa, e quindi per penetrazione nei manuali scolastici e nello stile dei docenti. In primo luogo quello marxista, concettualmente potente, ma che tratta ancora di più la filosofia come argomentazione secondaria rispetto al contesto che la porta, che in questo caso è non filosofico, non 'spirituale', ma socio-economico (e questo ha rafforzato nelle coscienze l'inafasto abbinamento storia-filosofia); a questo modello sono seguite varianti di 'sociologia della filosofia' che, al di là della pertinenza delle teorie di riferimento, hanno sempre lo stesso svantaggio di togliere alla filosofia il suo oggetto specifico. Poi, ci sono state tutte le forme di pensiero postmoderno di impianto storico, prima tra tutte la linea Foucault: anche qui, la lettura di ogni epoca in termini di 'episteme' (apriori storico) non fa altro che amplificare l'effetto 'coscienza storica', cioè la tendenza a considerare irrilevante il contenuto di verità delle teorie.

Nel complesso, la situazione ora è la seguente. Nessuno difende più di tanto le varianti dello 'storicismo', e molti in fondo affermano semplicemente che l'impostazione storica ha un notevole potenziale critico, perché non impone la superiorità di una teoria sulle altre. Quindi, la storia della filosofia dalla maggior parte dei docenti viene intesa pragmaticamente, per i fini che permette di realizzare: conoscere quello che si è pensato nelle varie epoche; imparare a pensare confrontandosi con questi diversi stili di pensiero; mantenere un certo distacco critico grazie a tali confronti. Nulla di grave, sembra quindi. Invece ci sono problemi enormi.

Anzitutto, il modello storicistico, in qualsiasi variante, tende a prevalere surrettiziamente su qualsiasi interpretazione 'solo' storica. Mi spiego: in un modo o nell'altro, il docente e il manuale tendono a sovrapporre una chiave interpretativa generale, che permetta di chiarire perché è giusto passare da un autore all'altro, al di là della sempli-

ce cronologia. Questa chiave interpretativa può essere lo sviluppo dialettico del concetto (cosa che funziona sempre bene, e fa molto comodo), il succedersi delle epoche storiche o delle formazioni economico-sociali, il cambiamento di episteme eccetera. In ogni caso si cade in questa roba qui, anche senza volerlo, perché si vuole dare un senso al percorso. Oppure, se davvero non si fa questo, possono succedere solo due cose: o si affonda in una erudizione storico-filosofica pazzesca (oggettivata dalla mole impressionante dei manuali), oppure ci si riduce ad alcuni ‘medaglioni’, che isolano i grandi pensatori con le loro teorie, piuttosto scollegati tra di loro.

Tutte queste possibilità rendono impossibile l'unico vero fine dello studio della filosofia, cioè apprendere i ferri del mestiere dell'argomentazione e sapere pensare l'esperienza, essendo consapevoli di come l'hanno pensata i classici. Perché lo rendono impossibile? Per varie ragioni. Perché la successione storica delle teorie induce negli studenti l'effetto ‘coscienza storica’: ogni teoria è relativa, dipende dall'epoca, non esistono verità in generale eccetera. Se si cade nella erudizione storico-filosofica, cioè se si fa molto programma, è impossibile approfondire il dettaglio tecnico della argomentazioni, e ogni teoria si riduce a formule apprese più o meno a memoria (pensate a cosa vuol dire spiegare Fichte e Schelling in poche ore tra Kant e Hegel: gli studenti possono solo pensare che questi erano dei pazzi, cosa che ho fatto anch'io a suo tempo). Se ci si riduce ai medaglioni, è possibile entrare meglio nel dettaglio dell'argomentazione; per esempio, puoi passare diverse ore ad analizzare passi chiave delle *Meditazioni* di Cartesio, mettendo alla prova la teoria. Tuttavia, gli autori restano slegati tra di loro, passando da una teoria all'altra molto spesso si passa da un complesso di problemi a un altro tra loro molto eterogenei, e questo non favorisce una crescita nella disciplina. Questo risultato è molto frequente, negli ultimi tempi, perché i docenti consapevoli evitano sia lo storicismo nelle sue varianti, sia l'erudizione inutile. Ma proprio in questo esito emerge l'assurdità del percorso storico: se in definitiva studio solo alcuni autori e le loro teorie, perché devo farlo in ordine cronologico, ordine che spesso mi costringe a saltare di palo in frasca? E perché devo farlo esponendo di ogni autore più o meno tutti gli aspetti della sua filosofia, trovandomi così a cambiare spesso argomento, in termini teorici?

Per queste ragioni, le capacità argomentative dei ragazzi del liceo sono molto deboli. Se li metti di fronte a un problema filosofico da analizzare e al quale dare una risposta, gli esiti sono questi: o espongono delle banalità deprimenti, che rivelano solo debolmente, nell'uso dei concetti, la formazione filosofica che pure hanno avuto; o ti fanno la carrellata storica delle teorie, che le scalfisce appena dall'alto, senza analizzare il problema né tentare una soluzione. Non parlo per ipotesi. Sto raccontando quello che ho letto nella correzione degli elaborati delle Olimpiadi di Filosofia (organizzate dalla Società Filosofica Italiana) di questi ultimi due anni, alla quale ho

partecipato. Le Olimpiadi di Filosofia privilegiano, nelle tracce e nella valutazione, l'argomentazione personale. La maggior parte degli elaborati sono largamente al di sotto di questa richiesta, e mostrano i difetti che ho appena riassunto. E questo anche quando si tratta di studenti molto bravi nel lavoro che si fa in classe. È evidente quindi che è l'impianto storico a non funzionare, e che va buttato via.

2. Ma che cosa va sostituito all'impianto storico? In primo luogo, sgombriamo il campo da un paio di dibattiti inutili. I dibattiti sono questi: storia della filosofia *vs* problemi filosofici; continentali (o ermeneutici) *vs* analitici.

Il primo dibattito suona così: i due modelli tra cui scegliere sono la storia della filosofia o la filosofia fatta per problemi. La filosofia fatta per problemi sarebbe lo studio di alcuni grandi temi in quanto tali: la verità, il tempo, l'azione, il giusto ecc. Non è questa la soluzione, perché in questo caso i 'problemi' vengono ipostatizzati e irrigiditi, resi astratti. E in ogni caso, anche questo modello non tiene conto della situazione effettiva della disciplina.

Il secondo dibattito è invece in questi termini: o la filosofia appartiene sempre al suo contesto di origine, e allora va interpretata; o la filosofia è una conoscenza razionale, che va fatta sistematicamente, tramite le tecniche dell'analisi filosofica. La prima opzione sarebbe quella ermeneutica, erede dello storicismo eccetera; la seconda sarebbe quella della filosofia analitica. Inoltre, a questa dicotomia si sovrappone quella 'regionale': continentali *vs* analitici. Alcune osservazioni sulla irrilevanza di questo secondo dibattito per il nostro tema. In primo luogo, nessuno più crede alla terminologia 'regionale': ci sono tanti filosofi analitici italiani, francesi, tedeschi ecc. In secondo luogo, anche nell'ambito della ricerca filosofica vera e propria, per quanto la separazione tra 'non analitici' e 'analitici' esista ancora, nei vari ambiti, non è il caso di mantenerla rigidamente. La ricerca progredisce con un dialogo tra le diverse posizioni. Ma quello che mi interessa qui è la didattica. Su questo terreno, non si tratta di prendere posizione per la filosofia analitica, escludendo così molto di quello che dovrebbe essere insegnato. Scegliere una via non storica e non storicistica non vuol dire adottare il modello della filosofia analitica.

Ma allora che cosa bisogna insegnare a scuola, in filosofia? La proposta che faccio è semplice: bisogna insegnare la disciplina così come è costituita. Più precisamente: bisogna insegnare i fondamentali della disciplina, come si possono individuare dal suo stato attuale. Per fisica ed economia, per esempio, a scuola si insegnano i fondamentali della disciplina: i manuali sintetizzano le conoscenze basilari, sulla base dello stato attuale della disciplina. Lo stesso si deve fare con filosofia. Quindi, il punto di partenza è lo stato attuale della disciplina. Che cosa ci dice quest'ultimo? Ci dice che 'La Filoso-

fia', al singolare, non esiste. Esistono invece delle filosofie: la filosofia della scienza, per esempio; o la filosofia del linguaggio; la filosofia politica; ecc. Chiunque di noi faccia ricerca non dice 'studio filosofia' o, peggio, 'sono un filosofo'. Dice, per esempio, 'studio filosofia politica'; al massimo, se è presuntuoso, dirà 'sono un filosofo politico'.

Bene, partiamo da qui, allora. A scuola, sotto la voce generale 'Filosofia', si dovrebbero insegnare le seguenti discipline: la logica (dividendola in modo corretto con la matematica); la filosofia della scienza e della conoscenza; l'ontologia e la metafisica; la filosofia della coscienza e della mente; la filosofia morale; la filosofia politica; la filosofia e teoria sociale; estetica; eccetera.

Questa lista, ovviamente, è del tutto indicativa. Definire con attenzione *quali* sono gli ambiti e *quanti* sono quelli da insegnare a scuola dovrebbe essere un compito della comunità degli studiosi. Questi dovrebbero aprire una discussione per individuare i terreni, se c'è accordo su questo modello, e farne l'elenco completo. Io qui ho messo alcune etichette solo per comodità, per far capire come ci si dovrebbe muovere. E anche perché penso che alcuni di questi campi siano poco contestati.

A questo punto però non abbiamo ancora risolto il nostro problema, cioè insegnare ad argomentare ed evitare le insidie dello storicismo larvato o moribondo. La domanda infatti adesso è: come procedere in ogni ambito? Io penso che la risposta sia la più banale, legata allo stato della disciplina: secondo la natura dell'ambito stesso. Per esempio: in logica è evidente che non si procederà storicamente, ma sistematicamente. Ci sono ottimi manuali di logica, i fondamentali sono noti. Forse anche in filosofia del linguaggio si potrebbe procedere con una parte sistematica, sulla semantica, sugli atti linguistici eccetera. In altri ambiti è probabile che si possa procedere anche storicamente, al loro interno. Bisogna vedere.

Qui va chiarito un problema: il rapporto con gli autori classici. Gli autori veramente fondamentali dovrebbero essere trattati, per quanto possibile, durante tutto il triennio, e non solo in un anno, come capita ora a causa del percorso storico. Questo perché, negli ambiti in cui non c'è una struttura codificata e riconosciuta dei concetti fondamentali, i classici sono proprio il deposito di quei concetti fondamentali. Una cosa abbiamo imparato, credo, dallo storicismo e dall'ermeneutica intesi nel modo migliore: nelle discipline umanistiche i saperi fondamentali sono individuati, cioè sono legati a degli autori e a dei testi, non possono esserne separati. Quindi i classici vanno ripresi continuamente, non abbandonati dopo averli fatti una volta. La struttura dell'ambito di riferimento deciderà a che punto va introdotto un autore e in che rapporto sistematico va messo con i problemi teorici.

Mi spiego con un esempio preso dalla filosofia morale, ambito a me più familiare. Due anni fa mi è successo questo: avevo organizzato una discussione pubblica su temi di filosofia politica con un gruppo di studenti del quarto e quinto anno. Per la

preparazione, abbiamo fatto un incontro con una nota studiosa di filosofia politica in classe, con gli studenti di entrambe le classi. Eravamo a marzo. A un certo punto, una ragazza molto preparata ha chiesto: "Che cosa significa legge morale?". Era una ragazza del quarto anno; poneva questa domanda perché non aveva ancora studiato Kant; i suoi compagni del quinto anno invece l'avevano già studiato, e conoscevano il concetto di legge morale. Lì ho capito questo: non ha senso fare filosofia morale senza avere studiato, all'inizio del percorso, il concetto kantiano di legge morale. Questo concetto è un punto di riferimento per tutti, e quindi deve essere studiato all'inizio, insieme magari a concetti aristotelici come la distinzione tra agire produttivo e agire pratico, o il sillogismo pratico. Questi, e diversi altri, sono punti di riferimento che servono nella discussione di qualsiasi problema di filosofia pratica e morale. Quindi vanno affrontati fin da subito. Ovviamente, studiandoli prenderò in mano gli autori e i testi che li trattano. Una volta forniti i fondamentali in questa maniera, cioè tutta una serie di concetti di questo genere (per esempio: anche il concetto di utilità e preferenza, a partire dal pensiero utilitarista), avrò strutturato un campo della disciplina, in cui compaiono le opzioni fondamentali della filosofia morale oggi: il kantismo, l'aristotelismo e lo hegelismo, l'utilitarismo, per citare alcuni esempi. Se ho definito il campo in questa maniera, poi posso andare avanti, con progressive acquisizioni di conoscenza. E forse, allora, va bene anche procedere storicamente. Per esempio, esaminerò i problemi della bioetica o della difesa della natura all'ultimo anno.

Questo era solo un esempio. Mi interessa per fissare alcuni punti: 1) i classici, quelli veramente grandi, con cui facciamo i conti sempre (Platone, Aristotele, Cartesio, Kant, Hegel) vanno studiati sempre, fin dal primo anno, con successive riprese e approfondimenti, a seconda degli ambiti; 2) la struttura generale deve essere quella degli ambiti, cioè delle 'filosofie di...', definite dalla loro stessa natura; 3) in alcuni ambiti, e in molti passaggi, sarà sempre possibile procedere storicamente, quando serve, e sicuramente si dovrà procedere con la lettura dei testi dei classici o degli autori più rilevanti per il problema in questione.

Quali sono i vantaggi per l'apprendimento degli studenti?

In primo luogo, è più facile centrare l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento filosofico, cioè apprendere ad argomentare e a riflettere concettualmente sull'esperienza, avendo consapevolezza del sapere filosofico già esistente. Muovendosi nell'ambito di ogni specifica disciplina filosofica, gli studenti potranno apprendere i concetti fondamentali e analizzare le teorie in funzione del chiarimento dei problemi. Le teorie non si presenteranno solo come 'diverse possibilità' tutte sullo stesso piano, ma verranno messe alla prova nella loro capacità di pensare l'esperienza.

In secondo luogo, in ogni ambito gli studenti potranno avere la sensazione di un processo di apprendimento, con progressi di conoscenza, perché non si troveranno confrontati a grandi sistemi, totalizzanti, ma a problemi specifici in ambiti specifici.

Terzo, il loro studio verrà sgravato di una quantità di informazioni di natura storica e contestuale che attualmente appesantiscono inutilmente i corsi e i manuali.

Quarto, temi e problemi della filosofia contemporanea, che attualmente finiscono relegati alla fine del quinto anno, fatti in fretta e approssimativamente, o non fatti per niente, verranno affrontati a tempo debito nell'ambito specifico (per esempio, le teorie semantiche verranno affrontate subito, all'inizio della parte di filosofia del linguaggio).

A tutto questo si potrebbe muovere un'obiezione fondamentale: dove va a finire l'unità degli autori? È evidente infatti che se, per esempio, tratto l'eticità di Hegel nell'ambito della filosofia morale e della teoria sociale, e poi la sua dialettica nell'ambito della filosofia della conoscenza, l'unità del pensiero di Hegel rischia di perdersi. Lo stesso si può dire per le parti del pensiero di Platone, Aristotele o Kant. Quest'obiezione è fondata, e si tratta in effetti di un costo da pagare, ma io ritengo che non sia troppo alto. Da un lato, dopo avere affrontato alcuni ambiti fondamentali può essere possibile recuperare l'unità dell'autore, riprendendo le diverse parti in forma sintetica. Dall'altro, l'idea del carattere unitario della filosofia di un singolo autore forse non è così sana. Intanto, diciamo che da dopo Hegel in avanti è assolutamente normale che i filosofi, occupandosi di diversi ambiti, non abbiano avuto né abbiano l'ambizione di racchiudere tutto in un unico principio che spiega ogni terreno di esperienza.

Inoltre, questa concezione unificatrice, per quanto forte a partire dai filosofi greci fino alla modernità, non è in sé da sopravvalutare. Se la filosofia ha ancora un valore di conoscenza, è perché riesce a illuminare concettualmente ambiti di esperienza e quindi a fornire un orientamento in essi. La sua ricchezza, oggi, nel confronto con la potenza cognitiva delle scienze, sta nella pluralità delle analisi concettuali, in ogni ambito. La sua pretesa di conoscenza viene invece indebolita, se viene caricata sull'ambizione di trovare i principi generali unificatori della realtà, o anche solo della teoria di un singolo autore. Accentuare questo aspetto unitario significa favorire la percezione delle diverse teorie come sistemi contrapposti, ognuno dei quali non è più vero degli altri, dal momento che non sono falsificabili, perché sono delle totalità. Invece, sui problemi specifici, all'interno degli ambiti specifici, è più facile vedere la forza o la debolezza di una soluzione teorica. Una certa perdita dell'unità delle opere dei filosofi non è quindi un problema. Ovviamente, si tratta di fare, in tal senso, una scelta culturale. Ma anche quella di preservare tale unità con l'impostazione storicistica è una scelta culturale, che ha costi molto più alti per lo statuto della filosofia, perché ne mina le pretese di verità.

3. Per concludere, alcune osservazioni sulla didattica della filosofia e sulla formazione dei docenti.

Per quel che riguarda la didattica, la prima cosa è fare in modo che gli studenti siano attivi nel lavoro in aula, e che siano 'produttivi', cioè che producano testi propri. La struttura dominante spiegazione-interrogazione deve perdere terreno e diventare minoritaria. Gli studenti possono sviluppare le loro capacità argomentative solo se sono messi in condizione di esercitarle spesso. Non è il caso quando ci si limita a seguire una lezione.

Propongo le seguenti forme di didattica della filosofia, da alternare alla spiegazione vera e propria. Alcune le ho già provate, altre sono in costruzione.

Seminari. Prima di ogni lezione si assegna a tutta la classe un testo di due-tre pagine da leggere; il compito di ogni allievo è leggerlo con attenzione e cercare di comprenderlo, segnandosi a margine ogni dubbio, difficoltà di interpretazione o osservazione critica. A lezione, il docente inizia la spiegazione del testo partendo dalle domande degli allievi. Se non ci sono domande spontanee, vengono sollecitate, con metodi sbrigativi, come estrarre a caso il malcapitato che porrà la domanda. Si valuta, in questo lavoro, l'interesse e la partecipazione. Per garantire che ci siano domande, basta esplicitare questi criteri di valutazione e segnare in un quaderno (davanti a tutta la classe) chi interviene. Nel lungo periodo si tiene conto di chi interviene di più, ovviamente in maniera pertinente. Partendo dalle domande si ricostruisce l'interpretazione del testo, possibilmente sollecitando risposte di altri studenti, altrimenti, come è ovvio, con le risposte del professore.

Interrogazione-spiegazione. Senza spiegarli prima, ma solo fornendo alcuni punti di riferimento essenziali, si assegnano alcuni argomenti da studiare per una verifica orale. Però non si danno gli stessi argomenti a tutti. Si individuano per esempio quattro argomenti; ogni giorno passano quattro persone, ognuna delle quali ne prepara solo uno. Per ogni argomento, lo studente deve studiare dei testi ed essere capace di interpretarli, servendosi della parte manualistica, anch'essa da studiare. Ma le domande saranno sui testi. Poiché gli argomenti non sono stati spiegati prima, il docente li spiega via via che fa le domande, e all'inizio valuta più lo studio e le capacità interpretative che la comprensione dei contenuti. Poiché ogni giorno gli argomenti sono quattro diversi, nello stesso giorno non c'è ripetizione. C'è ripetizione su più giorni, ovviamente, ma tutta la classe è interessata a seguire, perché gli argomenti vengono spiegati progressivamente, chiariti dalle interrogazioni, e alla fine, appena concluso il giro, si fa un compito scritto su tutto. È un po' macchinoso ma funziona.

Interpretazione collettiva. Si dà in classe un unico testo da leggere, a tutti (possibilmente si chiede di leggerlo prima a casa, ma non è indispensabile). La consegna è questa: per gruppi di due-tre persone (basta far lavorare insieme i compagni di

banco), i ragazzi devono elaborare uno schema scritto dell'argomentazione del testo, riducendola all'osso, ripulendola da ripetizioni, elementi superflui eccetera. Ogni gruppo presenta il suo schema alla lavagna, e dal confronto tra gli schemi si fa emergere l'argomentazione, che così viene spiegata. Un po' lungo, ma efficace.

Relazioni. Questo è un terreno in cui i docenti hanno paura di avventurarsi, perché può produrre risultati molto approssimativi, e rende vaga la valutazione. Invece si possono fare, con delle consegne molto rigide. Il docente fissa l'argomento della relazione e assegna i testi. Spiega lo spirito della cosa: costruire un percorso interpretativo, autonomo, con i materiali a disposizione. Lo studente deve fare una esposizione orale chiara e ordinata di 15-20 minuti. Va preparata una tabella di valutazione in cui si valutano, in maniera attenta: la conoscenza dei contenuti, la chiarezza delle singole parti, il collegamento sensato tra le parti ecc. Inoltre, lo studente è tenuto a produrre un documento: se ci sono i mezzi (LIM), un *powerpoint*, da costruire anch'esso seguendo delle consegne molto precise, perché deve essere uno strumento per la classe, che deve poter seguire in modo chiaro la lezione. Questo è un metodo molto laborioso, ma dà i suoi risultati.

Saggi. Gli studenti italiani scrivono poco, se per scrivere si intende elaborare in forma scritta, con il tempo adeguato, degli argomenti studiati. Il tema tradizionale non risponde a questa esigenza. Il saggio breve, che è finito per diventare una variante raffazzonata del tema, ha senso non come lavoro in classe ma come lavoro a casa. Anche qui, bisogna dare agli studenti un argomento e dei testi da studiare. Sulla base dello studio di questi testi (quindi dopo ore di studio e di lavoro, non in un lavoro improvvisato in aula leggendo dei frammenti di testo lì per lì), gli studenti devono produrre un testo scritto, cioè un piccolo saggio, di un numero di caratteri definito (lo fissa il docente), da inviare al docente in formato word o simili. Il docente corregge il saggio e mostra gli errori, sia in aula che con uno scambio individuale, anche via mail, con l'allievo.

Queste sono solo alcune possibilità, ancora largamente da perfezionare. Soprattutto l'ultima è difficile da percorrere, ma è sicuramente la più importante. Si impara a studiare e ad argomentare scrivendo.

Un altro aspetto della didattica riguarda i libri di testo. L'insegnamento della filosofia esige probabilmente la lettura intera di qualche classico. L'argomentazione ridotta a pochi passaggi in 'pagine estratte' (due o tre pagine al massimo come si trovano nei manuali) non è sufficiente. Di solito l'argomentazione filosofica che serve a giustificare delle tesi è un percorso lungo, complesso, che a volte coincide con un testo intero. La lettura integrale dei classici dovrebbe diventare normale. Ma per farlo, è evidente che bisogna evitare di essere schiacciati dal programma. Questi sono aspetti da definire, anche in rapporto a una idea di programma come quella che ho suggerito

sopra. In ogni caso, i manuali attualmente esistenti andrebbero abbandonati. Non solo per l'impianto storico, ma perché bisogna lasciare più spazio ai testi integrali. Si potrebbe pensare a uno schema di questo genere: alcuni piccoli manuali 'leggeri' tematici (es.: un breve manuale, meno di cento pagine, di logica), e alcuni testi da leggere integralmente. Il tutto nel corso del triennio.

Infine, c'è il problema della formazione dei docenti. È evidente che una riorganizzazione come quella proposta qui va contro le abitudini di insegnamento dei docenti, che sarebbero molto difficili da cambiare. Si può però pensare a un cambiamento graduale, iniziando a fare parti storiche suddivise in ambiti tematici, promuovendo iniziative di questo genere tramite l'autonomia didattica. Per quel che riguarda i docenti in ingresso, va detto che mi sembra che la formazione filosofica universitaria sia molto più vicina al modello che propongo qui, che non alla 'storia della filosofia' onnicomprensiva. Il problema sarà quello del rapporto tra la formazione nella disciplina e la formazione didattica, sugli strumenti per insegnare la disciplina. Su questo terreno, la strada da fare è ancora molta, perché quello che conta è trovare le forme di didattica *interne* a ogni disciplina, e non modelli didattici astratti, che rischiano di svuotare il lavoro di apprendimento.

Le due o tre cose che ho detto qui possono sembrare troppo ambiziose. Non vedo però altri modi di affrontare il problema, in questo momento. Nella scuola, su ogni terreno, è arrivato il momento di guardare le cose dall'alto, partendo però da una buona conoscenza, dal basso, delle pratiche attuali. Dall'alto bisogna costruire prospettive nuove che riorganizzino il sistema. Sul terreno specifico della filosofia, così come di ogni disciplina, è fondamentale il coinvolgimento della comunità degli studiosi. Questi e i docenti di liceo devono confrontarsi direttamente e impegnarsi a proporre un nuovo modello. La responsabilità dei docenti universitari è grande: la comunità scientifica non dovrebbe tollerare che nelle scuole vengano organizzati e trasmessi saperi che sempre meno hanno a che fare con lo stato reale della disciplina e sempre più diventano un esercizio erudito autoreferenziale. La prima cosa che serve quindi, per discutere proposte come quella che faccio qui, è il coinvolgimento diretto del mondo accademico, che lo obblighi a farsi carico della responsabilità che ha verso tutto il paese: la responsabilità di scegliere dei modelli culturali e di definire il campo dei saperi che vanno insegnati.

Sull'insegnamento della storia

Marco Bellabarba

Vista da un qualsiasi osservatorio universitario, la storia come disciplina da insegnare e come categoria di lettura della realtà vive tempi difficili. Ascoltiamo due grandi storici di oggi che riflettono sul mutato statuto sociale della disciplina: a Giovanni Miccoli¹ sembra tramontata «l'idea di un ruolo, di una funzione civile e politica e di formazione civile e politica che competevano, come compito essenziale allo studio della storia e allo studioso di storia»; mentre per Paolo Prodi² viviamo il tempo «della fine della storia come fondamento dell'educazione delle nuove generazioni mentre avanzano ogni giorno le discipline 'senza tempo', da quelle psicologiche e sociologiche a quelle della comunicazione». Di fronte a una storia accademica che batte ogni giorno di più in ritirata, sta invece – è sempre Prodi a parlare – «una fame diffusa di 'storia' come fondamento del nostro patrimonio culturale e delle nostre stesse identità collettive», anche se questo genera – aggiungo io – un impiego larghissimo della storia nel dibattito pubblico, il più delle volte in modo frammentario e senza alcuna accortezza scientifica.

Le due cose, il disorientamento e l'eccesso d'uso, vanno assieme. Una storia invadente e poco professionale o, al contrario, una storia che si defila a poco a poco dal discorso pubblico, hanno molti legami reciproci. E tutto ciò è probabilmente all'origine della difficoltà in cui si trovano oggi docenti e studenti appassionati di storia. È facile rendersene conto: anche in Italia l'insegnamento della storia soffre di una progressiva marginalizzazione. Di fronte a ciò la reazione più spontanea è quella di rammaricarsi per un mondo divenuto indifferente all'eredità del passato. Come abbiamo visto, molti sostengono che la storia sta uscendo dal patrimonio intellettuale attraverso cui si formavano le future classi dirigenti del nostro paese, vittima di una cultura (o di un senso comune) in cui la curiosità per il passato perde colpi di fronte a una spasmodica attenzione verso il presente. D'altro canto, che l'abbandono della profondità storica coinvolga altre esperienze oltre quella italiana è abbastanza facile da verificare. «La distruzione del passato, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti» – ha scritto Eric Hobsbawm nelle pagine iniziali del suo celebre *Secolo breve* – è stato uno dei fenomeni più tipici e insieme più strani degli ultimi anni del Novecento, durante i quali generazioni di giovani sono cresciuti «in una sorta di presente permanente» privi di ogni rapporto con il passato del tempo in cui vivevano.

¹In G. Battelli, D. Menozzi, a cura di, *Una storiografia inattuale? Giovanni Miccoli e la funzione civile della storia*, Donzelli, Roma 2005, p. 324.

²*Eclissi della storia?* in "Passato e presente", 22, 2004, pp. 91-100, a p. 91.

Può darsi che tutto ciò sia vero; che nuove tecniche comunicative, mescolandosi ai bruschi cambiamenti sociali degli ultimi decenni, abbiano messo in crisi l'istruzione umanistica e cancellato il bisogno di storia nelle scuole, facendola percepire come un sapere abbastanza astratto e lontano, impalpabile nella sua contemporaneità. Ma tutto ciò non spiega, o non spiega da solo, io credo, il disamore verso la storia. Forse è giunto il tempo di chiedersi se l'«assedio del presente» non dipenda anche dalla crisi di un modello di studio del passato che abbiamo ricevuto in eredità un paio di secoli addietro e dal quale facciamo fatica a liberarci. Perché – si sono chiesti P. Corrao e P. Viola³ – a partire dal tardo Ottocento significative energie intellettuali e risorse economiche non indifferenti sono state devolute da parte degli stati occidentali alla ricerca storica e alla sua trasmissione pubblica? Perché questo investimento da parte di poteri e istituzioni statali, dato che il prodotto di questi studi, se non in maniera indiretta, non è immediatamente utilizzabile a fini pratici? Ecco la risposta riferita a due caratteristiche degli studi storici rimaste dominanti dall'ingresso della storia nei *curricula* universitari europei:

la capacità di legittimazione dell'esistente (eventualmente attraverso la sua spiegazione o la ricostruzione della sua genesi, ma sempre attraverso la rivendicazione della sua antichità) e la funzionalità allo sviluppo di identità di diverso genere e scala dimensionale (di comunità, Stati, ambiti di civiltà). I processi di costruzione di identità e di legittimazione sono prevalentemente aspetti conservativi, di definizione e legittimazione dell'ordine esistente. Tuttavia essi valgono pure nel caso di progetti o speranze di trasformazione, anche radicali, che nell'identificazione vera o fittizia di 'originari' diritti, successivamente conculcati, o nell'esaltazione di valori del passato non più condivisi, ma che si ritiene necessario restaurare, trovano la loro giustificazione e traggono alimento per la loro azione.

Magari non tutte le epoche hanno mostrato la stessa sensibilità nei confronti delle precedenze cronologiche, ma senza dubbio esiste nell'esperienza europea un nesso stringente fra ideologia e storia, perché questa ha un rapporto strettissimo con l'identità di una comunità politica e contribuisce a fondarne la rappresentazione esterna. Qualsiasi cosa evochi il concetto di 'modernità', lo studio della storia si è prestato a spiegarlo, dentro un clima culturale largamente condiviso, in cui era sufficientemente chiaro che cosa fosse e a che cosa servisse la storia. Verso quali oggetti si volgessero gli interessi degli storici, lo ha indicato lucidamente Francesco Benigno⁴: tutti più

³ P. Corrao e P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Donzelli, Roma 2002, p. 13.

⁴ F. Benigno, *Gli affanni della memoria. Un momento di riflessione nella storiografia italiana?*, in "Storica", 33, 2005, pp. 95-117, a p. 105.

o meno si soffermavano «sul ruolo dello Stato-nazione; sulla articolazione in classi dei gruppi sociali, sulla necessità di un progresso senza aggettivi ma concretamente declinato su un piano essenzialmente economico, organizzato in stadi o tappe e così via».

Ma questi schemi che orientavano la nostra lettura del passato – e basta sfogliare un qualsiasi manuale universitario per afferrare la loro straordinaria capacità di resistenza – sono diventati col passare degli anni sempre più obsoleti. «Laddove un tempo il passato era il luogo del reperimento fiducioso dell'antecedente che spiegava, nel bene o nel male, il presente, oggi esso risulta – per la sensibilità storiografica più avvertita – un paese lontano»⁵, dove tutto accade in modo differente da quanto ci si aspettava. Così, la crescente incapacità dei modelli proposti dagli storici per comprendere le questioni dell'oggi, ha creato la sensazione che non servisse più leggerle in chiave storica.

Ma la spiacevole messa in mora della dimensione storica non dipende piuttosto dall'insufficienza di quei modelli e dalle soluzioni di ripiego inventate per farvi fronte? Proprio il senso di un passato non più familiare provoca, assecondato da cattivi impulsi ministeriali, la tentazione di limitare lo studio della storia ai secoli più prossimi ai nostri. È una forma di storicismo mal inteso – l'idea che la storia 'spiega' il presente in modo meccanico – mentre invece sarebbe più opportuno pensare che il presente tende a costruire immagini del passato vicine ai propri bisogni e trascura le soluzioni rivelatesi perdenti. Ma questo modo di impostare il lavoro tradisce anche una forma di riduzionismo della storia a memoria, che accumula solo raccolte di testimonianze (immagini, lettere, diari, registrazioni di voci) nelle quali si scambia la ricerca storica con la funzione etico-edificante del passato. Si tratta, obiettivamente, di una forma di semplificazione del processo di conoscenza storico, che costringe a vedere un unico passato ammissibile, di solito il più vicino a noi, poiché suscita maggiori emozioni e si può raccontare con facilità.

Il cortocircuito a cui ho fatto cenno prima – spaesamento da un lato, eccesso d'uso indiscriminato dall'altro – si alimenta di questa combinazione. Eppure, mi sembra, esiste una strada intermedia tra una storia che viene catturata nel gioco dell'uso pubblico (e produce quindi ricerca delle radici, memorie, testimonianze, identità inevitabilmente contrapposte e conflittuali) e una storia che viene ridotta a semplice gioco narrativo-letterario con scarsi appigli nel dibattito civile. I possibili antidoti a questo gioco a somma zero possono essere di varia natura e provo, in conclusione, a elencarne alcuni.

Si dovrebbe sempre, ad esempio, ampliare il più possibile la cronologia dei fenomeni esaminati. Può sembrare un'osservazione scontata, ma disporre gli avvenimenti su una scala del tempo lunga è l'unico, vero, rimedio per salvare il discorso storico

⁵ *Gli affanni della memoria*, cit., p. 105.

dalla banalizzazione dei discorsi pubblici. È l'unica soluzione ragionevole per rendere comprensibile la stessa storia dei periodi più a ridosso dei nostri, così come per sfatare l'ipotesi del supposto maggior valore euristico della storia recente per la comprensione del mondo contemporaneo. Accanto a una sensibilità per le durate lunghe, ne occorre un'altra, analoga, per gli spazi. Può essere che temi abbastanza in voga oggi nella storiografia accademica non italiana (*world history*, *global history*, *transnational history* e così via) siano ritenuti troppo dispendiosi in termini di energie didattiche o, peggio ancora, un inutile accumulo di nozioni calato sopra programmi già troppo pesanti. Ritengo invece che un ampliamento del campo geografico tenga vivo l'interesse degli studenti, fra i quali i non italiani si affacciano ormai numerosi, e renda ancora più palese la scarsa ragionevolezza di puntare sullo studio del solo Novecento. Questo non significa che per studiare il processo unitario si debbano mettere in soffitta le opere di D'Azeglio, Gioberti o Guerrazzi: ma scoprire che il giovane Gandhi era un lettore appassionato di Mazzini è di sicuro utile per collocare il nazionalismo non europeo, ieri e oggi, in una corretta prospettiva.

Un'ultima annotazione concerne la scrittura dei testi. Mi sono sempre chiesto come mai i siti web delle università anglosassoni o tedesche, le uniche con le quali ho una certa familiarità, trabocchino di piccoli manuali di scrittura. Agli studenti di storia, ma un po' a tutti per il vero, s'insegna fin dai primi semestri a compilare una bibliografia, una recensione, una tesina, un saggio, infine una dissertazione di laurea. Non sono suggerimenti di qualche docente volenteroso; fanno parte della didattica ordinaria, alla stessa stregua dei testi da portare a un esame. Al contrario, l'esercizio costante alla scrittura è forse una delle mancanze più evidenti nei programmi di studio delle facoltà umanistiche; dove si ascoltano troppe lezioni frontali, si studiano manuali ponderosi, e solo in poche circostanze gli studenti sono indotti a mettere su carta i risultati della loro personale ricostruzione del passato. Come si passa dalla lettura delle fonti a una loro resa logicamente ordinata in un testo, resta ancora uno scoglio per la maggior parte dei nostri studenti. Uno dei non molti effetti positivi della recente riforma universitaria è stato quello di aver introdotto nel biennio forme di didattica seminariale in cui gli studenti sono costretti a calarsi nei panni di 'produttori di testi'. Il che avviene spesso con fatica, perché è ovviamente faticoso afferrare la differenza fra il semplice possesso d'informazioni e i processi razionali di conoscenza con i quali organizzarle; ma mi sembra un buon modo per far sì che la storia non sia più per tutti noi unicamente "un paese lontano".

Imparare è comunicare

Silva Filosi

UNA PREMESSA: CHE COS'È LA SCUOLA

Mi ha sempre colpito il fatto che gli antichi romani chiamassero *ludus* la scuola elementare e che definissero l'insegnare come *ludum habere*, *ludum exercere*, usando un sostantivo che è l'equivalente di «gioco, scherzo, occupazione che si fa senza fatica, luogo di esercitazioni»¹. Ci ho pensato spesso, in questi ventisei anni d'insegnamento, quando a poco a poco il mio entusiasmo nel fare il lavoro che avevo da sempre considerato (da nipote e figlia di maestri) il più divertente e il più interessante di tutti si è scontrato con la percezione di una scuola attualmente molto diversa dal *ludus*.

La scuola di cui parliamo oggi, che presentiamo nelle attività di orientamento, che pubblicizziamo attraverso i siti d'istituto e gli annuari scolastici è spesso – mi riferisco soprattutto al liceo – la scuola delle eccellenze, dei primati, delle classifiche, della selezione. Il messaggio implicito è: chi si ferma, chi non corre veloce, chi non salta abbastanza in alto fin dal primo giorno, è perduto. Meglio riorientarlo, perché rallenterebbe il ritmo e abbasserebbe la media.

Non solo non mi ritrovo in questa immagine, ma la trovo pericolosa e fuorviante, perché insinua nei nostri utenti – alunni e genitori – l'idea che le nostre selezioni scolastiche interne si traducano quasi automaticamente in una classifica di successo sociale o professionale, come a dire: più siamo selettivi, meglio prepariamo i nostri alunni, e le nostre eccellenze saranno i primi anche fuori della scuola. Sappiamo bene che in molti casi non è così. Molti fattori, molte variabili rendono oggi delicato e problematico il passaggio dei nostri diplomati all'università e al mondo del lavoro, mostrando a volte evidenti discontinuità con le valutazioni riportate alla fine della secondaria.

Insegniamo dunque che la scuola è difficile, complessa, perché viviamo in un mondo complesso. Ma per gli studenti la scuola dovrebbe essere anche *ludus*, simulazione, divertimento, altro dal lavoro, dalla professione alla quale studiando si preparano. Quindi dovrebbe essere soprattutto esercizio, allenamento, cammino graduale, in previsione di una gara, di una grande partita da vincere. Fuori. Durante gli anni della scuola secondaria occupiamoci soprattutto di preparare, formare, correggere, con la consapevolezza che le nostre valutazioni sono importanti, ma sono anche relative, perché tappe di un unico percorso. La vera selezione non tarderà a venire: con i test di ammissione, gli esami universitari, gli stage e le borse di studio da vincere, i

¹ F. Calonghi, *Dizionario latino italiano*, Rosenberg e Sellier, Torino 1987, s.v. *ludus*.

concorsi, i colloqui di lavoro, i progetti da far approvare. E su questo fronte, lo sappiamo, la società e il mercato del lavoro sono inflessibili.

Scrivo a riguardo Gustavo Pietropolli Charmet: «l'adolescenza comincia sempre prima e finisce a conclusione delle scuole superiori. Poi inizia una nuova fase di sviluppo, inventata dal nuovo modo di produrre e trasferire le merci e i servizi, che fa seguito all'adolescenza. In questa nuova fase evolutiva non serve più essere fragili e spavaldi, ma aver trovato la soluzione agli enigmi della propria adolescenza e aver definito con risolutezza il progetto futuro»².

Se questo è l'impegnativo traguardo che attende i nostri studenti, perché allora negare loro il tempo e il modo di crescere, finché sono adolescenti?

UNA SCUOLA-LABORATORIO

Ho avuto la fortuna di vivere una intensa vita di relazioni affettive e intellettuali, fin dal tempo delle superiori e dell'università. Quando ho cominciato ad insegnare, alla fine degli anni Ottanta, era normale avere occasioni di discussione sulla didattica all'interno di quella che oggi si chiamerebbe 'la comunità dei pari', vale a dire il gruppo dei miei colleghi.

Per ragioni oggettive note a tutti, connesse al mutato assetto amministrativo della scuola e alla gestione delle ore lavorative dei docenti, oggi questa importantissima dimensione relazionale si è quasi completamente perduta. I collegi dei docenti, i consigli dell'istituzione, i dipartimenti non sono più dei luoghi di confronto e di discussione, ma solo momenti in cui prendiamo atto di comunicazioni o progetti, ratificandoli con una votazione, qualora sia previsto. Se poi si creano delle commissioni di lavoro, solitamente il tempo a disposizione non basta neppure per esaurire la lettura dell'ordine del giorno, tante sono le cose su cui avremmo bisogno di discutere e di accordarci. Siamo arrivati a questo punto: che la scuola sia relazione e lavoro condiviso dobbiamo insegnarlo. La classe resta oggi pressoché l'unico laboratorio, l'unico gruppo di lavoro effettivo che abbiamo a portata di mano. Dobbiamo custodire questa prerogativa.

È importante allora che una parte delle nostre ore di lezione diventi laboratorio, cioè occasione per sperimentare le dinamiche del lavoro di gruppo: discutere, trovare accordi, organizzare, scegliere, rispondere del proprio, contribuire individualmente a un lavoro comune. Molti contenuti, molti argomenti si prestano a una didattica laboratoriale: sarà il docente di volta in volta a sceglierli, distinguendo ciò che è meglio affidare a una lezione frontale. Anche una traduzione dal latino può diventare un interessante e partecipato laboratorio. Si tratta in fondo di spostare, di tanto in tanto, l'attenzione dal cosa al come, dal risultato al processo.

² G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari 2010.

Praticare una didattica laboratoriale potrebbe dimostrare ai nostri alunni – immersi in una cultura scientifica e tecnologica – che anche le discipline umanistiche hanno una loro sistematicità, cioè funzionano secondo dinamiche precise, quasi scientifiche, direi, se scientifico significa ‘osservabile, misurabile, sperimentabile’.

A questo proposito, le ‘tecniche dell’informazione e della comunicazione’ (ICT – TIC) possono darci oggi indubbi vantaggi rispetto al passato, quando rileggere, rivedere, isolare singoli passaggi della scrittura o della comunicazione dei nostri studenti ci rendeva spesso astratti, monotoni e verbosi. Oggi, rileggere le produzioni scritte a scuola in uno spazio della piattaforma e-learning d’Istituto è un’attività di classe ben diversa, è ovvio, dall’utilizzo personale che si può fare dei social network come Facebook e Twitter, ma è comunque un’operazione facile, efficace, che coinvolge gli alunni perché li rende a un tempo spettatori e attori di un’attività didattica. Vorrei indicare qualche esempio: alcuni semplicissimi forum sul *moodle* d’istituto, gli spazi-commento sui blog dei quotidiani, sui blog di scrittura, sui network di lettori (Fig. 1).

Ci sono altri possibili lavori, più impegnativi ma didatticamente molto validi: l’esperienza di contributori su Wikipedia, ad esempio, che insegna le regole della scrittura enciclopedica, lo stile del *neutral point of view* (Fig. 2); l’uso delle mappe libere, che si possono linkare a testi e immagini prodotte dagli studenti, come abbiamo fatto nel caso delle lapidi storiche di Rovereto (Fig. 3). La frontiera poi, sono alcune piattaforme di ultima generazione, potremmo dire, che affinano la comunicazione fra le reti e fra gli archivi. Un esempio interessante di questa prospettiva di lavoro è un ipertesto dei *Promessi Sposi*, recentemente presentato al Festival dell’Economia a Trento e allo SMAU di Torino (Fig. 4).

UNA SCUOLA-REDAZIONE

Mi piacerebbe trasmettere ai miei studenti questa idea: la scrittura è interessante per chi la fa e utile per chi la riceve; con la scrittura si crea, si esprime, si dona, si condivide. I libri o la carta non sono l’unico supporto su cui è possibile scrivere. Anche in questo caso il web ci offre molti luoghi per coinvolgere i nostri alunni in varie esperienze: dal banale intervento in un forum di classe sulla piattaforma d’istituto, al commento in un blog giornalistico o letterario, alla recensione di un libro pubblicata in un network di lettori. In tutte queste situazioni, i giovani si trovano a usare la scrittura per scopi reali e credibili, in un contesto non individuale ma pubblico. E questo ha alcune conseguenze importanti: gli studenti possono vedersi ed essere visti; sperimentano come la buona scrittura nasca sempre da un’effettiva volontà di comunicare, dalla necessità di es-primere; capiscono che il significato ha bisogno di un significante.

L'informatica ci offre un'altra interessante opportunità: pubblicare gli scritti dei nostri alunni, diventare editori e co-autori dei loro scritti. E i testi possono associarsi ad immagini e quindi assumere una dimensione ipertestuale, fino a trasformarsi in video. Dopo aver provato per anni molte di queste possibilità di lavoro (compresa quella del *video-making*), mi permetto di dirvi: è bello sperimentare, ma non improvvisare. Qualsiasi laboratorio – guardiamo al mondo della scienza e della ricerca – va pensato, costruito, programmato; ogni esperimento produce dei risultati, che dovrebbero essere archiviati ed analizzati.

Un'altra avvertenza: nonostante la popolarità (forse già un po' attenuata) della didattica del *working by doing* e del *problem solving*, le resistenze psicologiche di docenti e studenti verso la didattica di laboratorio sono di fatto forti, e a volte giustificate: dobbiamo prenderne atto, e non misconoscerle. I docenti sono attratti dai laboratori di scrittura, ma temono di trovarsi a dover gestire il lavoro degli alunni, troppi testi o troppi *file*, e temono l'apprendistato che le nuove tecnologie richiedono. Ben vengano dunque tutte le esperienze di aggiornamento e di ricerca che – da una prospettiva esterna ma vicina alla scuola – sostengono i docenti nella loro formazione e li mettono, anche via web, in situazioni di effettiva collaborazione fra colleghi.

Quanto agli studenti, sono passati gli anni Novanta, quando il solo fatto di non svolgere una lezione frontale costituiva per gli studenti una sicura attrattiva; gli studenti di oggi, soprattutto quelli dei licei scientifici, sono a volte saturi di laboratori e di tecnologie. Inoltre tutti, ma soprattutto i più studiosi, vivono con un po' di disagio il lato sperimentale di un'attività di laboratorio, che li mette in una situazione nuova e azzerava i vantaggi acquisiti nella didattica frontale, come le nozioni acquisite su un certo argomento e le relative valutazioni. Per questi motivi, l'attività di laboratorio va costruita come e più che una lezione frontale; è importantissimo, poi, trovare strumenti coerenti di verifica e valutazione.

LA TECNOLOGIA-LIBRO

Dalla scrittura alla lettura il passo è breve. Come dal lavoro al riposo. Lo scrittore Valter Binaghi, partecipando in questi giorni al dibattito su *Cosa insegnare a scuola*, ha annotato nel suo blog: "A navigare si impara immergendosi, ma a scrivere riemergendo". Dunque scrivere è emergere, essere protagonisti, farsi guardare; leggere è avere la pazienza di guardare ed ascoltare. Una dialettica interessante, da far sperimentare ai nostri ragazzi.

Anche se il web funziona sempre come ricchissimo archivio, mi dedicherei soprattutto alla lettura testuale, sequenziale, su supporto cartaceo. Il libro come lettura individuale e libera, non come luogo di studio obbligatorio, è diventato un oggetto

così poco usato dai nostri alunni che vale la pena di dedicare energie a tutto quello che riguarda il suo funzionamento, anche con un po' d'ironia, come ha fatto il notissimo video sulla 'tecnologia book' che circola su You Tube.

Consultare velocemente degli indici, leggere le note, usare parafrasi e riassunti, annotare un testo, citarlo secondo le convenzioni bibliografiche: sono tutte operazioni banali che non si possono più dare per scontate, neppure nel triennio di un liceo. Molto utile a riguardo è anche far conoscere ai ragazzi il circuito di produzione del libro, gli operatori che vi agiscono, come gli editori, i tipografi, i bibliotecari.

Bisognerà distinguere fra lettura collettiva e lettura individuale: la prima si pratica in aula, ad alta voce; in questo ambito il docente potrà mettere a frutto le sue abilità espressive, senza però a mio parere sconfinare troppo da una forma espressiva all'altra: è bene che il testo rimanga 'parola', detta, raccontata, magari in parte drammatizzata, ma comunque mai spettacolarizzata, mai sovrastata da musica o filmati al punto da snaturarsi. Dedicarsi ai libri sarà l'occasione per far capire quali regole che differenziano la lettura testuale da quella ipertestuale: la sequenzialità, la complessità, l'organicità.

Usando i pochi brani dell'antologia, un tempo si spiegava un autore; ormai i nostri studenti hanno sempre più bisogno della storia, del contesto, della percezione dell'intero. Il frammento di prosa, pur bellissimo, non riescono a ricordarlo, talora a comprenderlo. Quindi è bene consigliare le letture integrali, realizzate con varie tecniche, a seconda del testo: la lettura individuale a puntate con commento periodico in classe, l'utilizzo di riscritture moderne se si tratta di un classico, il riassunto fatto dal docente con parti lette ad alta voce.

E bene che poi accanto ai classici si faccia spazio, a scuola, alla cosiddetta letteratura di consumo, a quello che piace ai nostri alunni. Come? Scegliendo quali testi? Non è semplice capirlo, ma anche in questo caso le reti (in particolare quelle delle biblioteche e dei lettori) ci possono suggerire molti spunti: mi riferirei in particolare al sito web *Anobii*, al progetto *Xanadu* dell'Associazione Hamelin e al progetto *Trovare la strada* dell'Ufficio per il sistema bibliotecario trentino.

LE TECNICHE DIALOGICHE

Sono ormai pochissimi, fra i nostri studenti, anche liceali, quelli che intervengono volentieri e con competenza su una qualsiasi questione, dal più semplice problema organizzativo a un problema culturale più complesso. Nelle assemblee scolastiche non usano più i dibattiti che si facevano quando eravamo studenti; la gran parte delle attività proposte consiste in attività pratiche o nella visione di film, che non vengono

mai commentati. È un peccato che la curiosità verso il parere degli altri – che naturalmente esiste anche nei nostri studenti – non si manifesti attraverso la comunicazione verbale, come intervento e come dialogo. E intanto, alla fine della quinta, nella prima prova scritta dell'esame di stato, il saggio breve si impone come la tipologia di prova scelta dalla maggioranza. Come prepararsi?

Studiare retorica non sembra, di questi tempi, un inutile esercizio. Cicerone aveva distinto l'attività di riflessione (*inventio* e *dispositio*) dalla pratica dell'espressione (*elocutio*). Come docenti oggi dedichiamo solitamente moltissime energie all'*elocutio* (specie se viene trascritta) e risolviamo rapidamente l'*inventio* nella cosiddetta 'scatola', o tutt'al più nella 'mappa delle idee'. In un promettente esperimento avviato due anni fa dal progetto IPRASE *Scuola d'autore* si è constatato invece quanto siano importanti l'osservazione e la raccolta dei materiali, l'analisi dei dati e la focalizzazione dei concetti. Si è visto che queste fasi di lavoro richiedono la suddivisione degli incarichi all'interno della classe e che, una volta compiute, assicurano risultati superiori per qualità a qualsiasi tema-saggio prodotto dagli alunni individualmente.

Mi sembra dunque che anche le tecniche retoriche meritino di essere integrate alle attività sperimentabili dai docenti di lettere. E anche in questo caso, nel web gli esempi concreti di usi efficaci o perversi dell'oratoria non mancano e potrebbero costituire utile materiale d'indagine.

Fig. 1: Attività didattica sulla piattaforma e-learning del Liceo Rosmini di Rovereto

The screenshot displays the 'ITALIANO 3DS' virtual learning center interface. At the top, there is a header with the user's name 'Ciao Silvia!' and a profile picture. Below the header, the page title 'ITALIANO 3DS' is visible, along with a breadcrumb trail: 'Home > Corsi > Materie > Italiano > CS-ITA-3DS'. A search bar is located in the top right corner. The main content area is titled 'Indice degli argomenti' and lists two categories: '1 Giornali' and '2 Libri'. The 'Giornali' category includes a sub-section 'Forum News' and a description: 'Leggiamo i giornali e archiviamo delle notizie'. Below this description is an image of newspaper clippings. The right sidebar contains several widgets: 'Ricerca nei forum', 'Notizie recenti' (with a message: 'Aggiungi nuovo argomento... (Nessuna news è stata ancora spedita)'), 'Prossimi eventi' (with a message: 'Non ci sono eventi prossimi. Vai al calendario... Nuovo evento...'), and 'Attività recente' (with a message: 'Attività a partire da venerdì, 14 dicembre 2012, 23:00. Report completo dell'attività recente...').

Fig. 2: Contributo scritto dagli studenti del Liceo Rosmini su Wikipedia

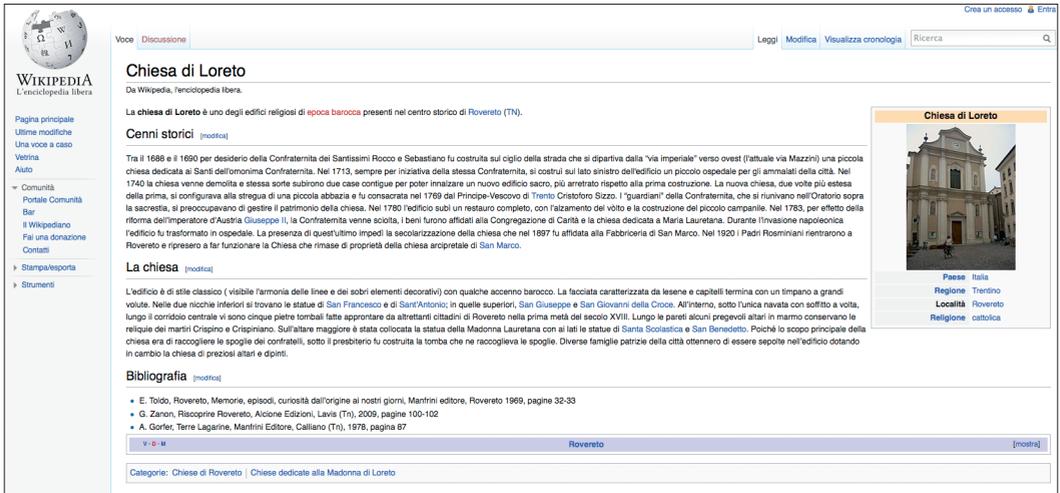


Fig. 3: Mappa realizzata dagli studenti del Liceo Rosmini su OpenStreetMap

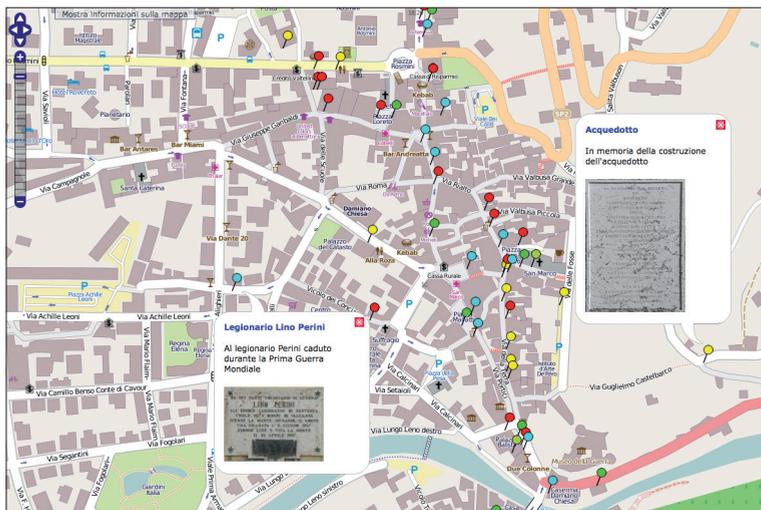


Fig. 4: Iper testo dei "Promessi Sposi" realizzato da Cross Library Services

The image shows a digital interface for the hypertext work "I Promessi Sposi". At the top, the title "I Promessi Sposi" is displayed in a serif font. To the right of the title are four navigation tabs: "Narrazione", "Persone", "Luoghi", and "Crafi". Below the title is a search bar with the placeholder text "Cosa stai cercando?". The main content area features a large illustration of a scene from the novel, with the text "Di che cosa si tratta" and "Esperimenti di letture digitali in un progetto di ricerca" overlaid. Below the illustration are three buttons: "Di cosa si tratta", "La tecnologia", and "I numeri". To the right of the main content area is a vertical sidebar with three buttons: "Scopri la narrazione", "Conosci i personaggi", and "Esplora i luoghi". At the bottom of the interface, there is a footer section with copyright information: "©2012 Cross Library Services - PI 02187500224. Seduco website". It also includes logos for "Cross Library Services", "CELU", "Università di Bergamo", "opencontent", and "Università Milano Bicocca".

Notizie dal mio primo anno d'insegnamento

Luca Barbieri

Vi parlo di alcune impressioni ricavate dalla mia prima esperienza d'insegnamento, avvenuta lo scorso anno scolastico in un istituto tecnico della regione, dove ho insegnato Geografia in tre classi prime. Faccio prima alcune considerazioni su questa disciplina e poi sull'importanza della formazione umanistica e sull'utilità di ciò che s'insegna a scuola. Magari in un'altra occasione ci troveremo a parlare del *come* insegnare e allora sarà interessante il punto di vista di un insegnante con solo una decina d'anni in più rispetto ai suoi alunni.

Oggi mi limito a una sola considerazione, perché è quella che magari sfugge a chi insegna già da un po', e cioè che c'è una stretta correlazione tra la simpatia che i ragazzi nutrono per l'insegnante, il loro apprezzamento della disciplina e l'impegno che loro mettono nello studio di questa disciplina. A nessuno studente piacerà mai il latino, né sarà invogliato a studiarlo, se chi glielo insegna viene percepito come inadeguato; non parlo solo di insegnanti incompetenti, ma piuttosto di docenti che non vengono percepiti come 'al passo coi tempi'; il rispetto da parte dei ragazzi passa anche attraverso la percezione del docente come uno che sa di vivere nell'anno 2012, a prescindere dalla sua età.

Per loro, 'essere al passo coi tempi' significa due cose: (1) saper utilizzare i prodotti dell'informatica (ovvero avere dimestichezza con computer, applicativi *Office*, usare l'e-mail... non essere insomma dinosauri della tecnologia); (2) essere informati sulla cultura pop di cui si nutrono i ragazzi: non necessariamente conoscerla o apprezzarla, ma averne una idea minima, sì (non si tratta di insegnare Lady Gaga, ma di far capire che c'è qualcosa di meglio di Lady Gaga). Per gli studenti di oggi, un buon docente è anche questo e non solo uno che conosce bene la sua materia. È un fatto nuovo rispetto al passato, quando bastava che l'insegnante fosse preparato nella propria disciplina per guadagnarsi il rispetto dei ragazzi, e il resto lo faceva la soggezione. È un modo di ragionare semplificato, ma i ragazzi in età scolastica ragionano esattamente così: un docente che tradisce la mancanza di quei due requisiti di contatto con l'attualità ha buone probabilità di apparire 'strano' ai loro occhi... e il confine tra 'strano' e 'ridicolo' è molto labile. Se qualcuno di voi ha letto il romanzo *Tuttalpiù muoio* di Timi e Albinati ricorderà una frase del protagonista che esprime esattamente quanto ho detto – e nello stesso linguaggio che userebbe un ragazzo: «Avere come esempio un coglione, ti ci fa pensare due volte a studiare la materia che l'ha ridotto in quello stato».

1. Prima del riordino degli istituti tecnici, la mia disciplina si chiamava 'geografia economica' ed era una materia specifica del triennio della ragioneria. Con il nuovo ordinamento è scomparsa la dicitura 'economica' e la materia si studia nel primo biennio. La nuova Geografia conserva parte della sua caratterizzazione economica nello studio più approfondito dei tre settori produttivi e nell'analisi dell'assetto economico degli stati. È comparsa invece la materia 'Geografia turistica', ma solo nel secondo biennio e nel quinto anno dell'indirizzo tecnico-turistico; è una disciplina nuova per la scuola italiana, che analizza i diversi aspetti del fenomeno turistico (cos'è il turismo, che evoluzione storica ha avuto, in quali forme si presenta, che impatto ha sull'economia e sull'ambiente naturale, dove sono diretti i flussi turistici). A questo punto, se uno legge le linee guida del Ministero e le confronta con uno qualsiasi dei libri di testo adottabili per questa materia nota una discrepanza: i libri presentano tutti, dopo una parte iniziale di concetti sul turismo, l'analisi dei diversi stati del mondo sotto il profilo territoriale e poi economico-turistico (per l'Italia, regione per regione). Propongono quindi una geografia che è conoscenza concreta dei luoghi, una geografia che invece è assente dalle linee-guida del ministero, dove, tra le abilità che uno studente dovrebbe acquisire ci sono cose come saper «riconoscere e interpretare i macrofenomeni socio-economici globali in termini generali e specifici dell'impresa turistica» oppure «individuare gli aspetti etno-antropologici caratterizzanti le tradizioni culturali italiane ed europee».

Uno si chiede: dov'è finita la geografia come, anzitutto, conoscenza puntuale dei luoghi, la sana geografia delle elementari, tanto più raccomandabile in un curriculum turistico? "Alle elementari", è la risposta. Comincio a dubitarne, altrimenti non si spiegherebbero le enormi lacune dei ragazzi, come quelle che mi sono trovate sotto gli occhi al momento di correggere il test d'ingresso della mia prima lezione: una cartina muta dell'Europa da completare con i dati geografici di loro conoscenza. Non mi aspettavo granché, ma nemmeno cartine con indicata solo l'Italia e qualche altra località troppo precisa per non essere la meta di una vacanza fatta con la famiglia. Così come non avrei mai pensato che ci potesse essere qualcuno che, messo davanti a una cartina muta dell'Europa, non sapesse indicare qual è la Germania o l'Inghilterra. Ho ricominciato da zero, dunque, lasciando da parte prospettive economiche, e assegnando una certa quantità di dati da memorizzare: saper localizzare tutti gli stati europei con le rispettive capitali; saper localizzare tutte le regioni italiane con i capoluoghi di regione e di provincia; e poi saper collocare su una cartina muta alcuni dei principali luoghi dell'Italia fisica che un italiano non può non conoscere: fiumi, laghi, isole, monti, golfi eccetera.

Non è forse il caso di riscoprire questa geografia (o quantomeno di accertarne la conoscenza) prima di inseguire obiettivi didattici di livello universitario? Non tanto

per porre rimedio a quanto non è stato fatto, a torto o a ragione, nei cicli scolastici precedenti, ma perché i discorsi complessi di economia o di turismo si possono costruire solo su basi solide, un po' come, negli studi letterari, è bene conoscere prima i testi e poi la critica sui testi. Una scelta giusta è stata invece quella di introdurre negli ultimi tre anni dello stesso curriculum turistico la materia "Discipline turistiche e aziendali", che tratta il turismo come prodotto: oggi *si vende* turismo ed è bene che la formazione dei ragazzi sia svolta anche in questa prospettiva.

2. Mentre insegnavo ho sempre cercato di estrarre dalla teoria un contenuto di concretezza che i ragazzi potessero immediatamente riscontrare nella realtà. Per esempio, affrontando l'argomento turismo, a cui già si accenna nel primo biennio, ho portato come caso di studio le ripercussioni dell'incidente della Concordia sul turismo dell'isola del Giglio; o, ancora, studiando i caratteri dell'economia italiana mi sono dilungato a parlare delle ripercussioni sociali del *boom* economico, per mostrare ai ragazzi che il benessere scontato in cui vivono oggi fino a sessant'anni fa era un miraggio; e ho ampliato a tal punto l'argomento fino a toccare addirittura elementi di storia della lingua italiana, mostrando il ruolo chiave avuto dalla televisione nella creazione di un italiano comprensibile da nord a sud della Penisola. Non sempre sono arrivato a questa profondità di analisi: spesso sono partito da dati più immediati, come la spiegazione delle bandiere, che in genere riassumono la storia degli stati.

Nel fare questi approfondimenti mi è venuta in aiuto la mia formazione umanistica (laurea triennale in lingue e letterature straniere e biennio specialistico di Lettere) e sono contento di aver sperimentato l'insegnamento di una disciplina a parziale contenuto economico perché mi ha dato conferma del valore aggiunto di un laureato in discipline umanistiche, che da questo punto di vista non è affatto svantaggiato. Non si tratta di insegnare economia politica, ma di padroneggiare quei concetti in cui ci imbattiamo tutti i giorni leggendo i giornali: PIL, *spread*, delocalizzazione ecc. Del resto la geografia, anche se declinata in prospettiva economica, ha molte più cose in comune con le discipline umanistiche, di cui si serve costantemente e di cui, in un certo senso, ha bisogno: è difficile fare geografia senza storia; ma pensiamo anche solo agli spunti innumerevoli che vengono dalla letteratura: poesie come *I fiumi* di Ungaretti o quelle di Saba su Trieste aiutano a riflettere sulla relazione uomo-paesaggio più di tante trattazioni specialistiche. E romanzi come *Tempi difficili* di Dickens o *Germinale* di Zola possono essere delle ottime lezioni di storia economica del secondo Ottocento.

3. In questi ultimi anni si parla spesso del senso delle discipline umanistiche e si discute sul loro ruolo formativo (e sulla loro utilità) in una società che sembra rico-

noscerci ormai solo nella scienza, nella tecnologia e nell'economia. Così, si sente dire che gli studi umanistici non serviranno più in un futuro sempre più tecnologico: è una sciocchezza. Qualche mese fa, Umberto Eco si rallegrava dell'aumento d'iscrizioni al liceo classico, ma non perché, da umanista, era contento di vedere che i giovani vogliono accostarsi al greco e al latino, bensì perché – notava – a pensarci bene, nel mondo della tecnologia l'avvenire non sarà più nelle mani di chi creerà nuovi oggetti tecnologici, ma di chi inventerà prodotti *immateriali* innovativi, come applicazioni e programmi per computer, e una buona formazione umanistica è quella che promette i risultati migliori in questo senso, perché sviluppa le capacità ragionate molto più approfonditamente di un curriculum puramente scientifico.

Altra cosa è riflettere sul legame tra ciò che s'insegna e una certa percezione che i ragazzi hanno della scuola come monolite di cose inutili e slegate dall'attualità. Insegniamo in una scuola in cui, oggettivamente, c'è molto passato, poco presente e un'attualità data col contagocce. Può darsi che la correzione di quella visione della scuola passi dall'aumento della fetta di presente nei programmi. Ma visto che a scuola si insegna più passato, chiediamoci se non sia il caso di agire su questo, presentandolo in maniera meno stereotipata e 'scolastica', mettendolo a reagire col presente. Gli spunti non mancano: ad esempio, la tesi sostenuta da Dante nel *De Monarchia* (netta distinzione sfera potere temporale e spirituale) può portare a riflettere sul rapporto stato-Chiesa oggi (e ci dice indirettamente che già nel Trecento si discuteva delle stesse cose di cui si parla oggi). Oppure: perché non mettere a confronto poesia medievale e poesia moderna su un tema che sicuramente cattura l'attenzione dei ragazzi, l'amore? Come parlavano d'amore i poeti del medioevo rispetto ai moderni? O ancora, per scendere ancora più nel concreto, perché non riflettere di più sulla lingua dei testi, in prospettiva storica: che italiano parlava Dante? E oggi, che italiano si parla (e quante varietà ce ne sono)? E forse non sarebbe male nemmeno dare dei cenni di filologia nei licei, se non altro per far sapere ai ragazzi che dietro ai passi antologizzati nel loro libro di testo c'è tutto un lavoro di *costruzione* critica di quel testo, che non arriva 'preconfezionato' dalle varie epoche letterarie. Può stupire, ma riflettere su piccole cose concrete come la lingua o la trafila filologica dei testi ha un inaspettato potere aggregante, perché sono ragionamenti che coinvolgono.

4. Chiudo accennando alla questione dell'utilità di quanto s'insegna a scuola. Prima ho detto che ho ricercato costantemente un contenuto concreto nelle mie spiegazioni: è stato il mio tentativo di colmare un po' quel divario scuola-realtà. Non volevo però scadere nell'ipocrisia del 'tutto quello che studiate a scuola ha un'immediata applicazione pratica nella vita'. Premesso che non credo affatto che la scuola debba perseguire questo obiettivo, ci tenevo comunque a dare una risposta chiara e peren-

toria alla domanda in cui prima o poi ci siamo imbattuti tutti: «Ma serve a qualcosa questa roba?». Me la sono trovata nella casella di posta dopo aver spedito del materiale sulle carte geografiche. Ho risposto così: “Sì, serve a qualcosa, ma non nel senso che pensate voi: e cioè che occorre per forza sapere com’è fatta una carta geografica per poter vivere (si può vivere un’esistenza onesta e dignitosa anche senza conoscere queste cose, come pure senza sapere niente di storia, di letteratura o di scienze), ma perché alla vostra età avete bisogno di esercitare il più possibile le vostre capacità di ragionamento; ed è solo ragionando più e più volte su cose molto diverse e apparentemente inutili che si tiene in allenamento il cervello, si diventa più intelligenti e quindi persone migliori, in grado di capire la vita per affrontarla meglio. E anche sapere com’è fatta una carta geografica o il teorema di Ruffini o la trama del *Decameron* vi aiuta a raggiungere questo nobile obiettivo, anche se adesso non lo capite e vi sembra vi costi solo sforzi e perdite di tempo. Le cose che vi insegniamo hanno un’unica vera utilità: convincervi che essere ignoranti *non è bello*; può far sorridere, lì per lì forse diverte (i più immaturi), ma, alla lunga, stufa”.

Il favoloso mondo del Liceo Classico

Mariangela Caprara

Una doverosa premessa. Da poco tempo ho iniziato a pensare a come insegnare e che cosa. Insegno da undici anni (quattro al Liceo Scientifico e sette al Liceo Classico), e agli inizi ho riprodotto di fatto sistemi e metodi d'insegnamento dei miei professori di liceo, anche perché non si può negare che, per me come per molti della mia generazione, questi siano stati validi ed efficaci. Negli ultimi anni, però, l'efficacia di quei metodi si è via via affievolita, è aumentato il numero degli alunni che prendono voti bassissimi nelle verifiche sia scritte sia orali, e la frustrazione mia e loro raggiunge a volte livelli esasperanti. Le cause di questo stato di cose vengono spesso confusamente elencate dagli insegnanti sotto l'insegna di una decadenza del Liceo Classico e della Scuola Media rispetto ad una sorta di Età dell'Oro ormai tramontata. Non si può però negare che il Liceo Classico sia il più grande sistema inerziale all'interno della scuola italiana, a sua volta un enorme sistema inerziale, che «per sua stessa natura, con i suoi settecentomila dipendenti e i circa cinque milioni di studenti, rappresenta un sistema che tende a riprodurre se stesso, all'interno del quale ci si orienta a riproporre comportamenti, metodi e procedure; le stesse e gli stessi da decenni»¹.

Un paio di banali osservazioni in questo senso: da un lato, sopravvivono manuali 'classici' come il Tantucci per il latino², ancora adottato e richiesto alle case editrici, e non solo da colleghi sulla soglia della pensione ma anche da quarantenni nostalgici, che vogliono insegnare con i libri che hanno usato da studenti, così si sentono più sicuri; dall'altro, persiste ostinata la scansione ginnasio/liceo = grammatica/letteratura, su cui tornerò più avanti.

Dunque, mentre molti di noi ripetono a se stessi in classe a voce alta le lezioni di grammatica greca e latina, al Ministero pensano di puntare alto, e, forse per evitare le scopiazzature da Internet, o meglio, nel tentativo (goffo) di ritardare almeno la diffusione immediata del testo tradotto ad uso e consumo della Rete, vanno a cercare per la seconda prova scritta dell'Esame di Stato del 2012 un brano da un Aristotele poco frequentato; un brano piuttosto lungo, a metà del quale si incontra un periodo pieno di ellissi in cui quasi quasi nemmeno i professori si ritrovano, con il risultato che anche gli alunni più bravi si fermano lì delle ore, per poi tirare via tutta la seconda

¹ G. Biondi, *Emergenza/Sistema. Innovazione a scuola*, in A. Anichini (a cura di), *La didattica del futuro*, Pearson, Milano-Torino 2012, p. 23.

² L'ultima versione porta la data del 2012: V. Tantucci, A. Roncoroni, P. Cappelletto, G. Galeotto, E. Sada, *Il Tantucci. Corso di Latino*, Poseidonia, Bologna; il titolo, come si vede, è già un programma.

parte della versione, mentre i più deboli si fermano lì e basta. Voleva essere un modo per selezionare i migliori? Qualcuno ha approvato in pieno la scelta di una traccia così difficile, che evidenzia la serietà di questo indirizzo di studi, in crisi di fronte all'assalto del Liceo Scientifico e soprattutto del Liceo Scientifico Tecnologico; a qualcun altro la cosa è apparsa coerente con lo stile del governo Monti, rigore e serietà, tradizione e selezione (avete presente la scena iniziale del film *Lattimo fuggente?*). Altri ancora, invece, sono rimasti molto perplessi, e tra questi Massimo Gramellini, di cui segnalo il commento su "La Stampa" del 22/6/2012, dal magnifico titolo *Gli Aristotecnici*. Anch'io sono tra i perplessi, e non solo perché, come dice Gramellini, quando arriva una versione così difficile la si copia senza colpo ferire oppure si riceve qualche aiuto da parte degli stessi insegnanti; la cosa mi lascia perplessa perché mi domando seriamente se il Liceo Classico debba servire a individuare le eccellenze, o non piuttosto a diffondere il più possibile tra i ragazzi contenuti culturali e metodi operativi, non meno 'scientifici' di quelli degli altri indirizzi liceali, purché proposti e declinati in un'ottica nuova.

Il Liceo Classico rischia di essere il luogo in cui si persegue, più pervicacemente che in ogni altro ordine di scuola, l'apprendimento cosiddetto *simbolico*. Riprendo qui per comodità la schematizzazione che ne fa Francesco Antinucci³:

- conoscenza esplicitata, organizzata e racchiusa in un testo scritto;
- ausili alla comprensione di questo testo;
- studio intensivo dello stesso attraverso la lettura e la memorizzazione;
- verifica di questo apprendimento attraverso la ripetizione verbale esplicita.

Questo meccanismo si perpetua, oltre che per inerzia, anche perché le materie 'di indirizzo', latino e greco, hanno come obiettivo la comprensione e la traduzione di testi che in quelle lingue sono stati redatti e che di quelle civiltà sono imprescindibili testimoni; il testo scritto ha pertanto in un contesto tale una dignità che rasenta la sacralità. Nella prospettiva dell'apprendimento simbolico insegnare latino e greco significa, al biennio, insegnare una grammatica, insegnare quindi ad applicare negli esercizi di traduzione in modo più o meno meccanico le regole studiate. Al triennio, poi, si passa al grande sistema della storia della letteratura, che può diventare, nei casi più 'inerziali', un percorso tra 'medaglioni' di autori di cui si deve conoscere la biografia, la cronologia delle opere, il loro contenuto in sintesi; il tutto condito con qualche assaggio dai testi di quegli autori, nei quali sempre, fino alla vigilia dell'Esame di Stato, si deve andare alla ricerca dell'ablativo assoluto, dell'ottativo desiderativo, del periodo ipotetico di primo tipo, a scapito di una effettiva comprensione del loro

³ F. Antinucci, *Studio=Esperienza. Si può cambiare la scuola? (E se sì, come?)*, in Anichini, *La didattica del futuro*, cit., p. 78.

contenuto all'interno del sistema culturale dell'antichità. Non voglio dire che tutti i miei colleghi facciano così, ma che sono ancora troppi quelli che si sentono al sicuro all'interno di questo tipo di metodo.

Non c'è da sentirsi *così* sicuri però. Tanto per cominciare i ragazzi del primo anno del Liceo Classico non sanno quasi niente di storia antica. Da diversi anni ormai è stata abbandonata la tradizionale scansione degli argomenti di storia e geografia detta 'a spirale', per cui tra la scuola primaria e la scuola media gli alunni ripetevano gli stessi contenuti, accrescendone il livello di approfondimento e di penetrazione nelle specificità di ciascuna disciplina. La conseguenza di questo cambiamento è seria, perché i docenti del ginnasio devono mettere in conto di colmare le lacune di conoscenze storiche, se vogliono sperare di non costruire immensi edifici sulla sabbia, dato che alla mancanza di nozioni basilari si sovrappone una vistosa mancanza di curiosità verso il mondo classico e dunque di motivazione da parte degli studenti.

Non sembra aver prestato attenzione a questo problema la riforma dei Nuovi Licei introdotta nel 2010 dal ministro Gelmini: la storia e la geografia sono state accorpate in un insegnamento unico di tre ore alla settimana, laddove un tempo le due materie prevedevano ciascuna due ore settimanali, per un totale di 4. A mio avviso, l'unico modo per insegnare bene la storia antica e medievale è quello del 'vecchio' Liceo Scientifico, dove il primo anno si avevano 3 ore di storia alla settimana (+ 2 di geografia). Tralascio qui il dovuto *de profundis* per la geografia per osservare che c'è da rallegrarsi, perché le ore di latino al biennio del Liceo Classico sono rimaste le stesse, e cioè cinque alla settimana, addirittura una in più che per l'italiano... E qui l'occasione dovrebbe far l'uomo ladro, ossia il docente di latino dovrebbe usurpare gli argomenti di storia romana e svolgerli insieme all'insegnamento della lingua. Cioè dovrebbe fare 'lingua e civiltà', e lo stesso dovrebbe accadere per il greco. Verrebbe così a configurarsi in modo più chiaro una disciplina unitaria da intendersi nel senso dei *classics* del sistema anglosassone, da gestire magari con una scansione modulare dei programmi di studio, abbandonando quella attuale.

È chiaro che un 'fai da te' come questo è alla portata di molti docenti di tali discipline, e in diversi licei si sono fatti tentativi, spesso felici, di innovazione. Tuttavia, molti di noi si sentirebbero più sicuri se l'innovazione fosse governata dall'alto, con l'introduzione di nuovi piani di studio a livello nazionale, un'adeguata formazione e naturalmente strumenti didattici adeguati, perché se è vero che «le riforme cambiano la scuola e la scuola cambia le riforme», nel senso che sono più spesso le strategie cosiddette *bottom-up* a prevalere, gli insegnanti non dovrebbero essere lasciati soli sul fronte del rinnovamento. Va da sé che a livello centrale andrebbe stabilito un raggruppamento diverso delle discipline all'interno di una cattedra di *classics*, nel senso che il docente titolare non dovrebbe correre il rischio di vedersi assegnare latino in una classe e greco

in un'altra, e storia e geografia in un'altra ancora. Ora le cose non stanno affatto così, perché si procede normalmente in questo modo: la cattedra del biennio, come tutte le altre cattedre, viene portata a 18 ore di insegnamento; tuttavia, le materie che formano quella cattedra, se messe insieme seguendo una corretta logica didattica, arrivano solo a 16 ore (4 ore di italiano, 5 di latino, 4 di greco, 3 di storia e geografia). Questo vincolo esterno di 18 ore impedisce di formare cattedre equilibrate, e vengono invece creati dei mostri didatticamente ingiustificati, anzi deleteri; per esempio, possono capitare cattedre con storia e geografia in tre classi diverse, unite a greco in una e latino in un'altra; oppure solo italiano in una classe, e poi italiano, latino storia e geografia in un'altra, con il greco assegnato a un docente diverso; e così via sbizzarrendosi.

Una volta chiarita questa innovazione, dovrebbe nascere una quotidianità scolastica totalmente nuova, dove, abbandonato il metodo simbolico di cui si diceva all'inizio, il sapere si costruisce anche dal basso, a partire dalla curiosità degli alunni. Qui devo riportare una mia esperienza recente in una classe I (ex IV ginnasio), dove insegno solo storia e geografia. Le mie lezioni frontali non sono più del tutto tali, ma gli alunni sono molto attivi nel porre domande, e con una modalità specifica: è come se volessero cliccare sul *link* che apre una finestra di approfondimento. La loro curiosità dunque li spingerebbe naturalmente alla ricerca, ma allo stato attuale delle cose che spazi e che tempi (e che strumenti) si possono dedicare a questo, tanto più se io devo comunque, come insegnante, svolgere un programma e usare un libro di testo acquistato a caro prezzo dalle famiglie?

Ma non voglio allontanarmi troppo dalla quotidianità terribilmente urgente e ancora non riformata delle nostre aule scolastiche. E dunque, due proposte minimali. La prima è che si abbandoni l'insegnamento della grammatica greca e latina con le modalità tradizionali a favore di un avvicinamento precoce al testo in lingua originale, con l'ausilio della traduzione a fronte (un vero tabù nella nostra tradizione scolastica) e con modalità di esercizi che privilegiano l'integrazione delle parti mancanti o comportano comunque anche la composizione; sarebbe poi l'ora – e questo incontra naturalmente una forte opposizione nella maggioranza degli insegnanti – di introdurre almeno il latino come lingua parlata, facendo riferimento al già sperimentato 'metodo naturale' di Ørberg o almeno prendendo da quello qualche spunto.

In verità, anche per l'insegnamento del greco antico è in atto una rivoluzione in questo senso, guidata negli Stati Uniti da Paula Saffire, di cui segnalo il manuale *Ancient Greek Alive*⁴. I manuali per l'apprendimento della lingua, a questo punto, come già sperimentato nei metodi così impostati⁵, dovrebbero proporre percorsi i cui con-

⁴ Si veda anche il contributo *Ancient Greek in Classroom Conversation*, in J. Gruber-Miller (ed.), *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford University Press, New York 2006, pp. 158-189.

⁵ In Italia per esempio *Video Lego Disco* di Laura Pepe e Massimo Vilardo, Einaudi Scuola, Torino 2011;

tenuti riguardano nella fase iniziale aspetti della vita quotidiana, molto più attraenti per ragazzi di 14-15 anni di quanto non siano oscure favole mitologiche o gli accampamenti di Cesare⁶.

La mia seconda proposta è che si rifletta su ciò che può essere attraente. Come insegnanti, cerchiamo di essere più incisivi; cerchiamo di domandarci anche se la nostra *performance* è efficace o no. Anche qui, il compito della scuola non può più essere quello di diffondere nozioni, poiché viviamo in un mondo in cui tutte le nozioni sono disponibili per tutti in ogni momento sulle grandi piattaforme della Rete come Wikipedia; invece quanto più gli insegnanti «raccontano storie coinvolgenti, tanto più il loro compito sarà specifico e importante»⁷. Ho visto personalmente la enorme differenza tra un approccio tradizionale a Virgilio e uno effettuato a partire dal capitolo *Virgilio e le lacrime delle cose* del libro di Sebastiano Vassalli *Amore lontano*: gli alunni che avevano incontrato prima di tutto Vassalli sono arrivati a leggere, capire e perfino amare Virgilio anche in latino, già in V ginnasio, ossia un anno prima del dovuto secondo i vigenti programmi ministeriali.

Questo esempio mi serve anche per invitare a una riflessione sul rapporto tra la figura degli insegnanti e le tecnologie multimediali: io penso sinceramente che le lezioni con la LIM possano essere molto suggestive e molto produttive per i ragazzi, ma un docente appassionato non è confrontabile con nessuna piattaforma multimediale. Anche perché i media vengono fruiti dai ragazzi con tale naturalezza che non vi è più posto per lo stupore. Stupisce invece la prova attoriale, sì; la *performance* dell'insegnante bravo è una cosa ormai fuori dall'esperienza quotidiana e per questo rimane impressa. Una volta, a un mio Dirigente che sosteneva vivacemente l'importanza dell'uso della LIM che ci aveva mandato il Ministero proposi provocatoriamente la realizzazione di un format con il nome della nostra scuola da trasmettere in video in tutte le classi 'a reti unificate' e nel quale ciascuno di noi insegnanti avrebbe registrato le proprie lezioni su varie parti del programma una volta per sempre... e poi si sarebbe visto il risultato. Provocazione a parte, mi premeva, allora come oggi, sottolineare che non c'è scuola senza insegnanti; gli insegnanti sono i mediatori umani imprescindibili nel processo educativo.

Noi dobbiamo diventare estremamente consapevoli di questa nostra responsabilità, soprattutto al Liceo Classico, dove si presuppone troppo superficialmente che i

ma per esempio in Germania *Salvete e Via mea*, ed. Cornelsen.

⁶ Cfr. K.S. Morrell, *Language Acquisition and Teaching Ancient Greek. Applying Recent Theories and Technology*, in Gruber-Miller, *When Dead Tongues*, cit., p. 136: «The range of vocabulary and grammatical concepts should fall within workable, familiar and predictable parameters. Expecting students one week to use the idioms from philosophical discussion on the soul and the vocabulary from descriptions of naval battles the next will tax the abilities of even the best and most committed students».

⁷ L. De Biase, *Istituzionale/Informale*, in Anichini, *La didattica del futuro*, cit., p. 54.

ragazzi siano ampiamente automotivati; la verità è che tra le reti sociali non virtuali è la scuola quella che mostra di saper resistere meglio di altre alla generale crisi delle relazioni interpersonali, e fa questo dedicando tempo ai ragazzi in esclusiva. A volte penso che bisognerebbe far restare anche gli alunni del Liceo a scuola il pomeriggio, o comunque il più a lungo possibile, non certo solo a sorbirsi le meravigliose lezioni frontali dei loro bravi insegnanti, ma a fare ricerche, esercizi in gruppo, vedere documentari e film, condividendo le esperienze con gli insegnanti in un clima di allegra operosità.

Come insegnare per insegnare cosa

Alcune possibili risposte alla crisi degli apprendimenti

Girolamo De Michele

In prima battuta vorrei spiegare il senso del titolo che ho dato a questo mio intervento. Sono convinto – e cercherò di dimostrarlo – che il sistema scolastico, e più in generale quello degli apprendimenti, non abbia bisogno tanto di un elenco di materie e argomenti, quanto di una riflessione sugli strumenti con cui si agisce e si interagisce nel capo dell'apprendimento. È chiaro che parlare di strumenti cognitivi, piuttosto che di argomenti o materie, significa focalizzare l'attenzione non sui 'contenuti', ma su quelli che l'idioletto burocratico-scolastico chiama 'competenze' e 'capacità', e che io preferisco chiamare strutture logico-cognitive. Cerco di chiarire subito questo concetto con un esempio che viene da un autore – Raoul Vaneigem – che assieme a Bateson costituisce per me la stella polare di una didattica libertaria. Scrive Vaneigem, nel suo *Avviso agli studenti*, che «una scuola in cui la vita si annoia educa solo alla barbarie». Cosa c'è in questa affermazione? In primo luogo, la centralità della vita, del *bios*: non questa o quella vita, tantomeno quel fumoso concetto di vita che viene agitato in modo apodittico e selettivo dai difensori del cosiddetto 'diritto alla vita sin dal concepimento'. La vita di cui qui si tratta è quella concreta, materiale, di tutti i partecipanti all'interazione educativa, quella vita che ci attraversa tutti senza essere specificamente posseduta da alcuno, perché di essa non si può fare oggetto di possesso. Una vita che ha dei diritti, radicati nella potenza di essere e di metamorfosi che costituisce la sua stessa essenza.

Di quale barbarie parla Vaneigem? Dell'educazione all'ordine gerarchico, all'apprendimento passivo, all'obbedienza. All'accettazione dei rapporti umani fondati sulla riduzione dell'essere umano a merce, all'interno di «un angusto orizzonte giuridico che costringe a calcolare con la durezza di uno Shylock: non avrò per caso lavorato mezz'ora più di un altro, non avrò guadagnato un salario inferiore a un altro?». Di cosa ha bisogno, per contro, una vita per non cadere nella noia, e con essa nell'acritica accettazione della barbarie? In un paese civile non ci dovrebbe essere bisogno di un magistrato anti-mafia per ricordare che le scuole dovrebbero essere ampie, belle e colorate: ma se il paese ha perso il senso della civiltà che dimora nel giusto valore che pretendono la scuola, gli insegnanti e i discenti, ben venga la parola di Nicola Gratteri a ricordarcelo. Perché la dimensione, il colore e il valore estetico dell'ambiente non sono orpelli o accessori: sono parte integrante di uno scambio educativo all'interno del quale ciò che è in questione è la ricchezza, ovvero la miseria, degli stimoli

cognitivi, e con essi dell'arricchimento della mente, della maturazione di una coscienza critica, di una mente educata alla pluralità delle logiche e delle strategie operative nella ricostruzione dei rapporti di causa ed effetto. Sono temi che un tempo erano relegati nelle utopie educative dei don Milani o degli Ivan Illich, e che oggi sono al centro di quella rivoluzione epistemologica che ruota attorno alla scoperta delle intelligenze multiple, e del funzionamento dei neuroni a specchio: scoperte che non vanno mitizzate – reitrodurremmo altrimenti un oggettivismo scientifico di sapore ottocentesco –, ma che ci rafforzano nel convincimento che l'ambiente e l'interazione sono parte integrante del processo cognitivo.

Mi sto muovendo (credo lo si sia capito) all'interno di quell'orizzonte delineato cinque secoli or sono da Michel Eyquem, signore di Montaigne (ma potrei citare con pari dignità la mente poetica e gli universali fantastici di Giambattista Vico): «per un figlio di buona famiglia che si volga alle lettere, non per guadagno (perché uno scopo tanto abietto è indegno della grazia e del favore delle Muse, e poi riguarda gli altri e dipende dagli altri), e non tanto per i vantaggi esteriori quanto per i suoi personali, e per arricchirsene e ornarsene nell'intimo, se si desidera farne un uomo avveduto piuttosto che un dotto, vorrei che si avesse cura di scegliergli un precettore che avesse la testa ben fatta piuttosto che ben piena, e che si richiedessero in lui ambedue le cose, ma più i costumi e l'intelligenza che la scienza» (*Saggi*, I, 26). Questo precettore, prosegue Montaigne, dovrebbe far sì che il discepolo gusti, scelga e discerna le cose da sé; dovrebbe saper ascoltare il discepolo, e non parlare lui solo; dovrebbe sapersi adattare alle possibilità dell'allievo con giusta proporzione, piuttosto che cercare di governare una molteplicità di spiriti con una sola e medesima lezione per tutti; che sappia giudicare il profitto che l'allievo avrà tratto non dalle prove della memoria, ma da quelle della vita; che faccia esporre ciò che l'allievo ha appreso in cento guise e adattamenti diversi; che gli faccia vagliare ogni cosa e non gli metta in testa nulla con la sua sola autorità. L'insegnamento di cui scrive Montaigne necessita della libertà che è negata tanto al cortigiano, e ha luogo nel commercio con gli uomini, nell'osservazione e nella conoscenza attiva di uomini, linguaggi e contesti diversi da quello di appartenenza – compreso quello familiare: «Dal frequentare la gente si ricava una meravigliosa chiarezza per giudicare gli uomini [...]. Questo gran mondo, che alcuni moltiplicano ancora come specie sotto un genere, è lo specchio in cui dobbiamo guardare per conoscerci per il verso giusto. Insomma, voglio che questo sia il libro del mio scolaro».

Ciò che Montaigne ha compreso in modo mirabile è che il perimetro dell'orizzonte educativo è la linea di un'ellisse, perché l'apprendimento è un processo che ruota attorno non a uno ma a due fuochi: il docente e il discente. E che ciascuno dei due fuochi può scambiare il proprio posto con l'altro.

La testa ben fatta di cui parla Montaigne è una testa che apprende ciò che serve a renderla più saggia e migliore, e che con questi mezzi affronta le diverse discipline e i loro contenuti, per venire a capo della scienza che tale testa sceglierà. Se teniamo ben salda come stella polare questa riflessione, dobbiamo chiederci come e cosa deve insegnare la testa ben fatta del precettore del terzo millennio, a fronte di una crisi e di un mutamento di paradigma globale la cui radicalità non è minore della crisi e dei nuovi paradigmi che Montaigne intuì sul crinale del Rinascimento.

Ma lasciamo, prima di affrontare questo passaggio, un'ultima volta la parola al 26° capitolo del primo libro dei *Saggi*: «Come Anassimene scriveva a Pitagora: “con che coraggio posso perdere il mio tempo a conoscere il segreto delle stelle, quando davanti agli occhi ho sempre presente o la morte o la schiavitù?”, ognuno deve dire così: “Agitato dall'ambizione, dalla cupidigia, dalla temerarietà, dalla superstizione, e avendo dentro di me altri simili nemici della vita, mi metterò a pensare al moto del mondo?”».

La metafora di un nemico alle porte è, nel testo di Montaigne, il significante per alludere a quelle che Spinoza avrebbe poi chiamato «passioni tristi» nemiche della vita perché asservitrici e disciplinatrici della mente. Nell'epoca presente, io credo che si possa rafforzare l'immagine dei persiani per indicare dei nemici reali della vita e della mente, attraverso i quali comprendere meglio cos'è la scuola del terzo millennio, e come al suo interno si debba agire.

Perché abbia senso la questione di cosa insegnare a scuola, è necessario che vi sia una scuola, e che tale scuola sia, in senso ampio, 'pubblica'. Quando si parla di 'scuola pubblica', si intende non solo e non tanto il suo gestore o amministratore, quanto l'insieme di valori pubblici e diritti (e correlati doveri) cui l'attributo 'pubblico' allude: e cioè a quella capacità, sancita dalla Costituzione di essere cittadini attivi, ossia di esercitare in maniera autonoma e critica i correlati diritti costituzionali. Si allude, per chi parla con cognizione di causa, a una scuola costituzionale che non si riduce al solo articolo 3 della Costituzione. Qui possiamo solo nominare un problema che resta sullo sfondo, ma che va comunque tenuto presente: e cioè l'incapacità dello Stato di garantire, attraverso lo strumento del lavoro, la rimozione di quegli ostacoli e disuguaglianze che impediscono il pieno accesso ai diritti costituzionali e alla piena espressione della persona. Nondimeno questo tema va richiamato, perché sono proprio le trasformazioni avvenute nel campo del lavoro a rendere il lavoro non più strumento di riduzione delle disuguaglianze (posto che questa intenzione abbia avuto effettiva attuazione negli anni ormai etichettati come quelli della prima repubblica). Una scuola pubblica, in definitiva, rimanda non solo all'esistenza di beni pubblici, possibilmente gratuiti o comunque accessibili a tutti, come edifici, testi scolastici e

qualsivoglia supporto materiale; e all'esistenza di un congruo numero di dipendenti retribuiti dallo Stato (o dagli enti locali), la cui esistenza, come la costruzione, gestione e manutenzione degli edifici, trae linfa dalla ricchezza prodotta con la cooperazione sociale. Una scuola pubblica ha a che fare, sia in entrata (e cioè come ciò che riceve dalla società nella quale è radicata), sia in uscita (e cioè come soggetto attraversato dalle pratiche educative in senso lato, e restituito alla società in quanto trasformato dalle pratiche di soggettivazione), con l'interazione sociale, «le conoscenze, i linguaggi, i codici, l'informazione, gli affetti e così via»: ossia con la capacità di produrre e criticare questi aspetti dei processi di soggettivazione, che nel burocratese invalso nella pratica didattica (dai documenti della Commissione Europea giù giù fino ai Piani di Offerta Formativa delle singole scuole) si riassume in indeterminati elenchi di 'competenze' e 'capacità'. E questo diventa ancor più vero con l'ingresso nella società dell'informazione, del capitalismo cognitivo e della produzione di merci immateriali. E dunque, piuttosto che difendere una parola ormai screditata (e ormai inadeguata) come 'pubblico', sembra più utile ricorrere al concetto di 'comune', quel *common* del *commonwealth* nel quale risuona l'accezione originaria del Comune virtuoso esaltato dal Machiavelli dei *Discorsi*: con le parole di Negri e Hardt (*Comune. Oltre il pubblico e il privato*), «il comune di cui si sta parlando non è soltanto la terra che condividiamo, ma anche il linguaggio che creiamo, le pratiche sociali che costituiamo, le forme della socialità che definiscono i nostri rapporti». Un'accezione che risalta ancor di più se prendiamo come riferimento il termine antitetico, e cioè 'privato', nella sua accezione più autentica: e cioè quella di *privatus*. Il *privatus*, nel diritto romano, è colui al quale manca qualcosa, perché si priva della relazione pubblica, cioè del pubblico interesse: di quel *inter hominem* esse in cui, secondo Cicerone, consiste il vero significato di 'interesse'.

In questa accezione risuona il sempre attuale argomento di Thomas Paine in favore dell'egualitarismo, che nella riformulazione di Guy Standing suona così:

Tutti noi dobbiamo il nostro benessere sociale ed economico agli sforzi delle innumerevoli generazioni dei nostri antenati. È palesemente disonesto predicare che il reddito rifletta una distribuzione *meritocratica*, che coloro che diventano ricchi lo fanno grazie al loro merito e impegno. In una certa misura, qualcuno fa meglio di altri col duro lavoro e la vivacità d'ingegno. Ma l'eredità collettiva è qualcosa che nessuno di noi, individualmente, ha donato alla società. È la ricchezza che essa rappresenta a dover essere condivisa.

Ciò che vale per la ricchezza materiale, vale a più forte ragione per la ricchezza della mente, e cioè per il sapere che non è di nessuno perché è di tutti. A questa ri-

flessione vorrei collegare le parole di un testo sugli ambienti di apprendimento alla luce delle neuroscienze: «Il cervello umano è costantemente alla ricerca di schemi e collegamenti tra aspetti diversi della realtà esterna e tutto questo viene archiviato nella propria rete neuronale che così cresce e si sviluppa. Quando si sviluppano apprendimenti totalmente nuovi, il cervello crea nuove ramificazioni e connessioni tra i neuroni; quando invece si rafforzano apprendimenti precedenti, si ritiene che le connessioni esistenti si rafforzino per mezzo della mielinizzazione dei dendriti, e questo sembra avere effetti sulla memoria e sulla velocità con cui il cervello è in grado di gestire quel dato compito o azione. Il curriculum scolastico viene sempre presentato come un insieme di discipline diverse e separate e raramente le nuove informazioni e conoscenze vengono proposte come parti di una rete di saperi e culture precedenti. In questo modo non si favorisce la crescita di connessioni cerebrali perché le connessioni del mondo esterno vengono nascoste o frammentate. Al contrario, il modo più efficace di apprendere è quello che lega l'apprendimento a reali eventi della vita scolastica e del mondo esterno, dove nuove informazioni vanno ad aggiungersi e connettersi alle esperienze e conoscenze precedenti» (Michele Capurso, *Ambienti di apprendimento per lo sviluppo umano*). Come si vede, non c'è nulla di veramente nuovo per chi ha praticato la sperimentazione didattica: ma adesso abbiamo ragioni più forti per fondare le nostre buone pratiche scolastiche in direzione di una didattica trasversale e modulare.

Quando, come sto facendo qui, usiamo la metafora della «testa ben fatta», non sottolineiamo a sufficienza che questa testa ben fatta è un cervello collettivo, la cui essenza è la cooperazione sia orizzontale tra soggetti docenti o discenti, sia verticale tra docenti e discenti. Non c'è forse attività umana che esprima meglio la realtà del comune che i processi di apprendimento: soprattutto nell'epoca del capitalismo cognitivo, nella quale la produzione sociale di sapere è *im-mediatamente* produzione di valore. Ma questa produzione biopolitica di sapere/valore è regolamentata in forma privatistica, in primo luogo dal punto di vista amministrativo: l'abolizione dell'organico funzionale (il criterio in base al quale alle scuole sarebbe stato assegnato tanto personale quante erano le funzioni da svolgere), l'aumento dei carichi di lavoro individuali a scapito del tempo della progettazione e della condivisione, e la progressiva precarizzazione del corpo docente sono conseguenze logiche di quella privatizzazione del rapporto di lavoro che trasforma l'attività del docente in un sinalgma contrattuale, ossia in uno scambio paritario tra prestazione e salario che mette al centro la quantità di tempo lavorativo ceduto, e non il valore in sé della prestazione.

In altri termini, cospicui settori dell'istruzione 'pubblica' sono oggi di fatto privatizzati. L'opposizione pubblico/privato non consente di cogliere appieno i processi

di segmentazione del sistema istruzione che, frammentando e suddividendo la comunità scolastica, mirano a selezionare un'élite di cittadini in possesso di quei livelli di capacità e competenze che rendono possibili operazioni mentali complesse. Al contrario, l'opposizione di una scuola del comune alla scuola del *privatus* ha quindi, per noi, non una mera valenza terminologica, ma un significato politico radicale, nel quale risuona il potenziale di ricchezza umana e sociale – in una parola: la ricchezza generica, intesa come essenza costitutiva del genere umano – degli esseri umani.

Il comune, dicevo poc'anzi, è costituito dagli esseri umani, dalle relazioni che si intrecciano fra loro, dall'ambiente entro cui questi scambi avvengono. Una scuola intesa non solo come bene comune, ma come bene *del* comune – cioè di tutti, e perciò stesso di nessuno, non mercificabile né privatizzabile – è una scuola che mette al proprio centro quelle relazioni immateriali, ma nondimeno concretissime, che definiscono l'individuo all'interno dell'insieme, così come l'insieme a partire dalle relazioni tra individui. È qui che la riflessione si incontra con i contributi delle neuroscienze: la predisposizione all'interazione, il valore cognitivo dell'osservazione, la costruzione dello spazio esterno a partire dalla proiezione del proprio spazio interno sono processi mentali che, radicandosi nella dimensione neuronale, antecedono il soggetto, ne costituiscono le condizioni del suo manifestarsi, del suo agire, del suo *inter hominem esse*. Queste – chiamiamole così – competenze sono, in tutta evidenza, trasversali rispetto allo statuto dei saperi e delle discipline: non si tratta quindi di insegnarle attraverso nuove materie che dovrebbero soppiantare le vecchie, quanto di riformulare – o, nei casi migliori, di approfondire un processo di rinnovamento della didattica che è stato già intrapreso nelle buone pratiche scolastiche – le modalità di insegnamento di questa o quella disciplina, mettendone al centro non i contenuti, ma ciò a cui i contenuti alludono. Si insegna l'interazione attraverso una didattica orizzontale, dialogante, interattiva; si insegna ad imparare osservando, secondo quel processo di deutero-apprendimento che Bateson considerava, a giusta ragione, una risposta alla crisi ecologica della nostra epoca, in ambienti (classi, laboratori, spazi comuni) predisposti per metratura, arredo e numero degli abitanti all'osservazione reciproca tra docente e allievi. Si insegna l'interazione – e con essa si stimola lo sviluppo psico-fisico della mente – attraverso l'interazione dei docenti nei moduli scolastici, che invece di essere rimossi dalla scuola di base dovrebbero essere estesi alla scuola secondaria tutta; e attraverso le compresenze, che invece di essere considerate un costo da tagliare dovrebbero essere valutate in ragione del prezioso contributo che esse danno allo sviluppo mentale degli allievi.

Vorrei fare qui un esempio concreto, che riguarda le competenze più strettamente logiche. A lungo ho pensato che la logica, quantomeno quella di base, e cioè quella aristotelica, dovesse assumere dignità di materia a sé stante, e tutt'ora non mi spiacerebbe insegnare questa materia, come mi è capitato di fare per alcuni anni alle matricole di giurisprudenza, a Ferrara. Ma, più ancora che i contenuti della logica, credo che sia importante favorire lo sviluppo di una mente predisposta ad operare giudizi logicamente coerenti tanto nei processi quanto nella motivazione dei giudizi, mettendo in rete, attraverso una didattica interdisciplinare, quelle discipline che sono strutturalmente predisposte a sviluppare queste competenze: e parlo non solo, com'è ovvio, della matematica e della filosofia, ma anche delle lingue (col loro correlato strumento dell'analisi logica), e tra queste in primo luogo di quel latino tanto bistrattato, e che oggi non sappiamo, e spesso non vogliamo più insegnare, perché non ne capiamo il valore. Dimenticando che nella storia, recente e lontana, non c'è popolo che non abbia attinto ai classici latini per trovare esempi atti a rafforzare la volontà di ribellione contro la tirannide.

Un secondo esempio è la cosiddetta 'Cittadinanza e Costituzione', un aborto di materia nato a partire da un'idea errata e retrograda della didattica – occorre dirlo, a dispetto del fatto che tra i suoi sostenitori ci sia stato il presidente Napolitano: che la cosiddetta Educazione Civica, definizione peraltro nobilissima, dovesse essere insegnata all'interno di uno specifico curriculum, invece di scaturire dall'interazione collegiale. Chiedo, provocatoriamente: insegna ad essere un buon cittadino l'insegnante di storia che fa la storia della Costituzione, l'insegnante di lingue straniere che fornisce gli strumenti per praticare una reale interazione, pratica e osservativa, delle vite e dei costumi altrui, o l'insegnante di educazione motoria che insegna a praticare il rispetto dell'altro all'interno di regole condivise e accettate? La risposta è, com'è naturale: tutti e tre, se ciò che fanno lo fanno di concerto. Non certo il primo, se ciò che fa lo fa da solo, e magari attraverso un apprendimento mnemonico.

Avevo citato, accanto alle neuroscienze, il contributo della teoria delle intelligenze multiple, a partire dalle ricerche di Howard Gardner. L'individuazione di almeno nove diverse intelligenze (il cui numero potrebbe estendersi se venisse confermata l'intuizione che anche alcune emozioni hanno dignità di intelligenza) – *Linguistica, Logico-Matematica, Spaziale, Corporeo-Cinestesica, Musicale, Interpersonale, Intrapersonale, Naturalistica, Esistenziale* – è rilevante non solo per lo specifico di ciascun ambito, ma soprattutto per la scoperta che le diverse intelligenze si sostengono l'un l'altra come un pacchetto di mischia nel rugby: la necessità di una pluralità di discipline – e qui sottolineo l'educazione musicale, particolarmente penalizzata dalla riforma Gelmini –, e della loro reciproca interazione, trova qui un ulteriore fondamento.

È altresì evidente quale negativo quadro emerge da una scuola che diriga – come sta facendo quella attuale – la propria rotta in tutt'altra direzione: quale mente, quali servitù, quali deficit cognitivi, esistenziali, quali mutilazioni nella capacità di esercizio attivo della cittadinanza sono in corso d'opera.

Torniamo al titolo di questo incontro: cosa insegnare a scuola? La risposta è: la vita, in quanto vita. Una scuola in cui la vita non si annoia è, per citare un bravo collega, Valter Binaghi, una scuola che è luogo vitale «quando i ragazzi hanno la percezione non di affettarsi giorno per giorno un diploma, ma che lì dentro si forgiavano un carattere, un patrimonio irrinunciabile e un destino. Se no meglio chiuderla».

Scrivere e leggere

Michele Ruele

1. DALLE ELEMENTARI ALLE SUPERIORI

Il corso di scrittura porta un bambino della scuola primaria a risultati che, nel contesto italiano, sono fra i meno deludenti: lo testimoniano le ricerche relative a comprensione e scrittura Pirls-Icna e Ocse-Pisa.

Alla fine della scuola secondaria, invece, un ragazzo può diplomarsi e non padroneggiare bene lettura e scrittura: fece scalpore nel 2009 il risultato sulle analisi dei compiti scritti nella prova dell'esame di stato contenuti nella *Rilevazione degli apprendimenti - Prove scritte di Italiano e Matematica* (a prepararlo fu una commissione dell'Invalsi, con commenti di Francesco Sabatini, Luca Serianni, Dario Corno): «La correzione dei 545 elaborati, relativi alla prova di italiano nell'esame di Stato dell'anno scolastico 2008-09, mette in luce la scarsa padronanza nell'uso scritto della lingua italiana dei ragazzi al termine della scuola superiore. In tutte le quattro fondamentali competenze (testuale, grammaticale, lessicale-semantica e ideativa) in cui si struttura la padronanza della lingua italiana si registra un voto medio inferiore alla sufficienza. La quota degli elaborati giudicati insufficienti varia tra il 54 e il 63 per cento a seconda della competenza presa in esame».

2. LEGGERE E SCRIVERE. COSA SI FA IN CLASSE DURANTE L'ORA DI ITALIANO

Che cosa si deve fare a scuola, durante le ore di italiano? Leggere, commentare e scrivere: questo, fondamentalmente, non molto altro.

Non c'è aumento di capacità linguistiche se non c'è nel "pensiero"; il "pensiero", a sua volta, è perfezionato dall'uso linguistico.

Ma non si legge abbastanza, non si scrive quanto si dovrebbe, non si esercita abitualmente il pensiero critico. Consuetudini che invece, lo intuiscono tutti, sono una delle finalità principali della scuola.

È necessario recuperare una pratica diffusa dell'educazione linguistica (non solo grammaticale, non solo letteraria) che appare oggi insufficiente: i ragazzi vanno esposti all'uso linguistico, e non si tratta solo di grammatica, anzi, è necessario pensare dei curricoli e avviarsi a una didassi che copra e progetti l'intero quinquennio o corso secondario superiore e integri lettura, scrittura, larga pratica dell'oralità e della comunicazione, analisi e interpretazione.

L'IPRASE del Trentino dal 2008 conduce in collaborazione con l'Università di Trento una ricerca sulle padronanze di lettura e comprensione fra ultimi anni delle superiori e primo anno dell'università. Nel 2008 l'indagine riguardò un campione numericamente significativo (circa 750 studenti) e i dati confermano, grosso modo, per le superiori, quelli dell'Invalsi: 15 classi su 41 hanno ottenuto punteggi medio-bassi e bassi; solo 11 su 41 alti e medio-alti. L'esperienza è stata replicata negli anni e i risultati sono stati confermati.

Il test ha inoltre segnalato, anche nelle performance migliori, la tendenza a una certa rigidità e la scarsa propensione per il pensiero critico e le interpretazioni (le abilità in cui i punteggi risultano più bassi sono: operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali; ricercare/individuare informazioni; comprendere il significato generale e operare con competenza semantico lessicale).

Ma non importa qui tanto il risultato (se ne possono leggere ampie sintesi anche in rete, nel sito www.iprase.tn.it, progetto *Lingua e linguaggi*) quanto altri dati: a conclusione del test gli studenti hanno risposto alle domande di un breve questionario sulle pratiche adottate in classe durante le lezioni di italiano.

Alla richiesta "Considera ciò che fai durante le lezioni di italiano" gli studenti rispondono:

- "produco saggi brevi": no o raramente il 65,4%, spesso il 5,2%;
- "scrivo articoli di giornale": no o raramente il 76,9%, spesso il 4,5%;
- "stendo relazioni su libri o su argomenti vari o su attività di laboratorio": no o raramente l'80,9%, spesso il 2,8 %;
- "faccio delle ricerche scritte analizzando fonti diverse": no o raramente il 75,6%, spesso il 4%;
- "leggo con l'insegnante degli articoli di giornale": no o raramente il 60,8%, spesso l'11,5%;
- "approfondisco temi di natura tecnico/scientifica": no o raramente l'81,9%, spesso il 3,1%;
- "visito con l'insegnante di italiano musei, biblioteche, archivi, mostre": no o raramente il 70,6%, spesso il 3,3%;
- "prendo appunti": la somma tra no/raramente e talvolta è del 55,1%;
- "lavoro in gruppo": no o raramente il 73%, spesso il 2,8%;
- "discuto con gli insegnanti": no o raramente il 43,5%, talvolta il 42,4% e spesso il 14,1%;
- "raccolgo informazioni sugli argomenti attraverso internet": no o raramente il 67,5%, spesso il 13,2%.

E poi la percezione delle proprie capacità: gli studenti:

- al 47,9% ritengono di scrivere senza errori, al 44,8% di scrivere in forma chiara;
- al 50,3% si sentono insicuri nella stesura di un saggio breve, al 47,7% ritengono di saper fare bene un riassunto;
- al 56,8% hanno la percezione di saper fare male una parafrasi di testo poetico;
- al 52,3% dicono di saper presentare una ricerca, al 46,5% di saper argomentare/sviluppare un tema;
- al 50,3% pensano di utilizzare bene le nuove tecnologie informatiche.

Appare chiarissima la disabitudine ad esercitarsi con metodo in classe e a casa sulla scrittura, sul linguaggio e sul pensiero critico.

Eppure è chiaro: se nelle classi non si fanno esperienze di insegnamento e apprendimento ben definite nell'ambito della scrittura e della comunicazione, i risultati non potranno che essere nulli, oppure solamente corrispondenti a un percorso individuale dello studente che non può fare altro se non mettere a frutto quello che ha imparato nel ciclo scolastico primario e secondario inferiore, e continuare ad applicare procedure già apprese (e sempre uguali) e nient'altro se non imparare a scrivere e a comprendere individualmente a dispetto di quel che (non) si fa a scuola.

Ma non solo: sono diffuse nella scuola una situazione rigida, un'operatività sclerotica. Si riscontra ancora, per esempio, il luogo comune, purtroppo molto frequente nei giudizi di molti insegnanti non si dice del triennio, ma perfino del biennio delle superiori, che non si potrebbero più correggere gli errori se non lo si è fatto alle elementari e alle medie. Correggere gli errori, non promuovere delle virtù! Eppure i maestri insegnano ben altro: «L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte» scriveva don Milani in *Lettera a una professoressa*; si va scuola non per bocciare i bambini ma per promuoverne le capacità, afferma il maestro del Vho Mario Lodi.

3. COSA VOGLIONO DALLA SCUOLA. TROPPO E TROPPO POCO

L'educazione scolastica è parte costitutiva dell'educazione complessiva di un cittadino, ovvio. Eppure si tende, in maniera contraddittoria, a deprimere la scuola e i suoi protagonisti (non solo i professori, come si sa, ma anche gli studenti, come si finge di non sapere; per non dire che la svalutazione dell'oggetto scuola comporta la svalutazione di chi si muove intorno a essa, vale a dire *tutti i cittadini*) e allo stesso tempo ad affidarle funzioni esorbitanti. Per esempio: «Causa prima' di devianza, rispetto a tutte le 'cause seconde' che la sociologia vede alla base del disagio giovanile, la scuola si offre con quel volto irresponsabile di chi si tiene fuori dai problemi connessi ai processi di crescita e, limitando consapevolmente il suo spazio operativo, manifesta

quella falsa innocenza che l'oggettività del trattamento (profitto-giudizio) è sempre disposta a concedere a chi non si prende cura della soggettività dei giovani, perché mettervi le mani non garantisce di poterle tirare fuori davvero pulite e disinfettate».¹

Oppure: secondo il pedagogista Marcello Bernardi la scuola ha come grandi obiettivi il «controllo totale del bambino» e «quello del livellamento, della spersonalizzazione, della non-differenziazione [...] il cosiddetto benpensante considera la scuola più seria quanto più è noiosa, tetra, scoraggiante e inutile, quindi adatta a sfornare sempre nuove generazioni di gregari, di individui condizionati, docili, opachi, tutti uguali fra loro, privi di idee, di autonomia e di ogni iniziativa. [...] Secondo ogni logica la scuola dovrebbe costituire una dilatazione dell'ambiente affettivo originario del bambino, un ponte fra il microcosmo della casa e il grande universo sociale.»²

Certo, la scuola, per parte sua, non si può sottrarre ai propri compiti: è il luogo che garantisce le occasioni per rendere i giovani cittadini capaci di leggere, comprendere, ragionare, argomentare, scrivere, parlare. Non può esimersi dal farli diventare liberi.

«La scuola la fanno i maestri, non i ministri» recitava l'antichista Manara Valgimigli. Sulla figura del maestro e sul suo rapporto con il discepolo ha lasciato belle pagine il filosofo Aldo Giorgio Gargani: «Il maestro, quale che sia e quando che sia, se è un maestro, è colui che restituisce il discepolo a se stesso e alla sua condizione di autenticità attraverso trasformazioni ed elaborazioni di pensiero, perché si sa che – per quanto possa risultare incredibile – per diventare se stessi occorre inventarsi»³. Il maestro, il professore non può rinunciare nemmeno al proprio ruolo di ricercatore e di intellettuale, più esattamente di un intellettuale che non deve sfuggire da se stesso e dai compiti che l'essere intellettuale in un contesto educativo gli impone, non deve comportarsi cioè come quello di cui parla ancora Gargani: «[l'intellettuale che fa cultura] parla in realtà per tacere. [...] Agita le parole per stendere il silenzio su determinazioni fondamentali dell'emotività – quali, per esempio, lo stupore, la meraviglia, l'indecidibilità, l'inspiegabilità, il sentimento dell'enigma, il presagio del destino –, la quale, in quanto non viene pensata, cioè trasformata mediante sistemi di rappresentazione armonici e finitari, risulta dispersa e frammentata [...]. Questo intellettuale è la figura di un uomo terrorizzato.»

Per non dire che, concretamente, la lettura dà potere. «Poter leggere, ossia il potere di leggere. Di conquistare, giorno per giorno, sempre più potere. Un potere di parole, certo, che è però assai fertile e redditizio, e, anzi, necessario, quando le parole diventano le armi della critica. La critica non cambia il mondo, ma lo rende maneg-

¹ U. Galimberti, *Lospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 39.

² M. Bernardi, *Educazione e libertà*, citato in "Diario", 2 aprile 2004, pp. 366-69.

³ A.G. Gargani, *Il filtro creativo*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 65.

gevole. Distrugge infatti la menzogna, consente di correggere gli errori, mostra quanto il mondo è cambiato, e che, dunque, può ancora cambiare. Leggere, d'altro canto, è il potere non solo di interpretare e di conoscere, ma anche di inventare, di progettare, di immaginare. Praticare la lettura, insomma, vuol dire suscitare il possibile. Per arrivare ad essere liberi, o più liberi, non per sentirsi liberi»⁴.

4. E I CURRICULA DI SCRITTURA E DI LINGUA?

Troppo spesso quel che è accaduto fra elementari e medie è tutto, e quel che si fa alle superiori è una ripetizione del sempre uguale. Forse hanno ragione Bernardi e Galimberti, la scuola è scollata dall'universo; e dunque vien dato torto, nei fatti, a don Milani e a Mario Lodi.

Benché negli anni Ottanta e Novanta ci sia stato un intenso sforzo per rinnovare lo studio di letteratura, comunicazione e lingua, anche imposto dalle novità introdotte dalle sperimentazioni, dai programmi Brocca e dall'Esame di Stato dal 1997, la sensazione netta è che a partire dalla fine degli anni Novanta la presa sia stata allentata, che lo stesso Esame di Stato si sia attestato su tracce delle prove scritte poco all'altezza e su proposte di retroguardia, che nelle scuole l'innovazione si sia fermata. Eppure la scuola deve rispondere a esigenze di comunicazione più ampie e complesse, rispetto anche solo dieci o quindici anni fa. Lo stesso Esame di Stato dopo oltre quindici anni dovrebbe essere rinnovato. L'impressione è che meritorie esperienze di punta e di eccellenza galleggino in un contesto di stasi generale.

Anche l'aggiornamento degli insegnanti è trascurato nel nuovo millennio, rispetto ai tre decenni scorsi: mancano risorse e incentivi.

L'insegnante che educa alla scrittura deve avere certi requisiti:

- è motivato e prova interesse per questo obiettivo, lo ritiene importante non solo in senso culturale ma anche pratico;
- è 'aggiornato' perché è un intellettuale e un ricercatore e perché la realtà della scuola richiede adeguamento, dunque conosce i contributi della ricerca in campo cognitivo, linguistico e didattico;
- ma anche conosce e sa spiegare la natura e la specificità dei meccanismi della scrittura e della lettura;
- conosce e sa spiegare non solo la natura di un errore, ma anche la possibile causa e le possibili alternative 'giuste';

⁴ F. Curi, *Il possibile verbale*, Pendragon, Bologna 1995, p. 13.

- parte dagli errori ma anche dalle performance positive e dagli esempi di buona scrittura o di buona interpretazione;
- non si limita a interventi sporadici ma progetta un curriculum di scrittura per l'intero ciclo di insegnamento;
- non si limita a tre o quattro prove scritte al quadrimestre, bensì procede con frequenti esercitazioni a cui fanno seguito verifiche armoniche e adatte al percorso;
- sa che per scrivere e per leggere interpretando occorre prendere decisioni di ordine cognitivo, testuale e linguistico e che ciò richiede competenze sofisticate e una pratica complessa dell'intelligenza e del linguaggio, sa tenerne conto e valorizzarne e promuoverne l'esperienza;
- sa che fra biennio e triennio delle superiori si devono far produrre testi espressivi, funzionali, creativi, espositivo-argomentativi di molti tipi, che la scrittura non è una sola e che le procedure di insegnamento sono diverse e vanno usate nelle diverse circostanze a seconda degli scopi diversi che ci si prefigge;
- sa che scrivere è anche uno strumento di pensiero, e che coltivare scrittura e lettura ha come risultato un miglioramento non solo delle prestazioni linguistiche, ma delle prestazioni intellettuali in genere;
- sa che scrivere e comunicare sono atti anche individuali, sa dunque intervenire anche permettendo la personalizzazione dei percorsi.

5. LETTERATURA, GRAMMATICA E SCRITTURA

Si dice: il 'programma' è strangolato dalla storia della letteratura. Ma non c'è più spazio per un insegnamento della letteratura solo come 'storia della letteratura' né per un corso di italiano in cui si tratti solo di testi 'letterari' o si usino, al contrario per così dire, i testi letterari prevalentemente come pretesti e documenti. Si può, invece, insegnare a leggere e scrivere *anche e soprattutto* attraverso la letteratura.

Dall'altra parte, sul versante della grammatica, non è pensabile la grammatica pura, le analisi, in sé: forse solo ancora nel primo biennio, e al massimo come complemento di un lavoro di più ampio respiro. La grammatica va recuperata e consolidata, ma ci sono altre urgenze insieme a quelle dell'analisi. Una conferma è nelle attuali *Indicazioni nazionali*: per alcuni versi sono generiche e sbilanciate, per altri costituiscono segnali di un certo interesse.

Lo studente a fine percorso delle superiori, secondo le Indicazioni, si deve esprimere in forma orale e scritta con chiarezza e proprietà, adegua la lingua a contesto

e scopo, riassume, parafrasa, organizza un ragionamento, illustra e interpreta fenomeni storici, culturali, scientifici; riflette in chiave metalinguistica su ortografia, interpunzione, morfosintassi, lessico e semantica, dimensione testuale (da notare però qui uno dei limiti delle *Indicazioni*: il 'livello' testuale è marginale e prevale ancora la tendenza alla minuzia tassonomica e nomenclatoria, non tanto 'linguistica' quanto 'grammaticale'); è consapevole della natura storica dei fenomeni linguistici e utilizza a questo scopo e sin dal biennio testi letterari distanti nel tempo, conosce elementi di storia della lingua, è introdotto a 'caratteristiche sociolinguistiche', sa della 'presenza dei dialetti', conosce la 'varietà d'uso dell'italiano contemporaneo'. È una strana mappa, con alcune aree estremamente dettagliate e nitide, altre trascurate; ma soprattutto è una lista poco funzionale per capire che cosa si deve veramente fare e quali rapporti ci sono fra un elemento e l'altro dell'educazione linguistica.

Per esempio, che rapporto c'è fra la letteratura e la lingua? E fra la lettura e la scrittura? Va ribadito: sì che si fanno la grammatica e la letteratura, eccome. Ma non *solo* la letteratura, e non solo la grammatica o l'educazione linguistica. L'idea di letteratura va allargata; l'educazione linguistica va portata sull'esperienza dei testi.

Guardare indietro, magari a Quintiliano? Perché no. È dai tempi dei Romani, almeno, che si sa: si passa necessariamente attraverso *imitatio* ed *exercitationes* (cioè attività pratica su tipi testuali specifici).

È fondamentale, dunque, fare esperienze di lettura e scrittura frequenti, e produrre opere. Non servono granché i vecchi temi scolastici, soprattutto quando la pratica si risolve in tre o quattro prove al quadrimestre. *Repubblica@Scuola* è un portale che permette di allestire una vera e propria redazione di classe o di scuola. *Wikipedia* è aperta ai contributi degli studenti. Le piattaforme di apprendimento, o meglio gli ambienti virtuali di apprendimento, permettono esercitazioni cooperative e personalizzate, parlo di *Moodle* in primo luogo, ma si possono aprire blog o siti. Sono importanti le esperienze di scrittura personale (diario, scrittura autobiografica). Una buona idea è tenere e produrre un quaderno cartaceo come "diario di bordo" (anche dando consegne precise: per esempio almeno cinque analisi e commenti di testi, tre esperienze metacognitive, cinque mappe concettuali, cinque esempi di bella scrittura, cinque sintesi di studio su autore, epoca, contesto letterario). Le narrazioni collettive danno soddisfazione: anche per non dimenticare Mario Lodi e *Cipi*. Possono aiutare anche le tecniche usate nelle scuole di scrittura creativa.

È evidente che non esiste *una* ricetta. Certo è, comunque, che non funziona appellarsi ai 'metodi tradizionali'. Rinnovare l'insegnamento di letteratura e scrittura è

necessario: ha pesato troppo a lungo, e pesa ancora, l'idea che saper scrivere sia semplicemente non fare errori ed esprimersi in forma corretta.

La correzione riguarda spesso solo l'ortografia e la sintassi, magari qualche standard di stile (non sempre corretto: le 'ripetizioni', per esempio, sono un tabù, e invece possono contribuire a rendere chiaro e fluido un testo) e non mette in discussione la struttura del paragrafo o l'organizzazione delle idee. Il paradosso è che questa tendenza didattica non ha nemmeno ottenuto l'effetto che si proponeva: gran parte degli studenti che ha subito questo tipo di correzioni continua a fare errori per sempre e non sa nemmeno che esiste l'abitudine a elaborare organicamente i problemi, a sviluppare logicamente le idee, a distendere i ragionamenti, a sintetizzare i concetti.

Non solo: imperversa ancora l'idea che la buona scrittura sia quella enfatica, fondata sull'ornato di derivazione letteraria aulica, ottocentesca. È un'eredità da scrollarsi di dosso, pur sapendo bene che il modello è tenace.

Ricordo un passaggio di *La materia di Reading*, di Luigi Meneghello: «È stato in Inghilterra, attraverso la pratica dell'inglese, che ho imparato alcune cose essenziali intorno alla prosa. In primo luogo, che lo scopo della prosa non è principalmente l'ornamento, ma è quello di comunicare dei significati. Questa per me era una novità [...] Ma c'è dell'altro. C'era la nozione che l'oscurità non ha un pregio particolare e posso assicurarvi che non era e non è facile convincere un italiano della mia generazione che non è così. C'era poi l'idea che nelle cose che scriviamo la complessità non necessaria è sospetta e non è affatto invece il prodotto naturale di una mente poderosa, anzi a un certo punto credo di essere arrivato molto vicino a credere che la complessità superficiale di un brano di prosa è probabilmente indizio di una mente debole, di un modo di pensare inefficace e confuso. E, per concludere, c'era infine l'idea che, a parità di altre condizioni, la solennità è un difetto.»

6. ESEMPI: L'IMPORTANZA DELLA LETTERA DEL TESTO, DELLA DESCRIZIONE E DELLA PARAFRASI

Una capacità mai abbastanza allenata e coltivata è quella connessa con la superficie del testo. Si tratta di descrivere, di cogliere il significato letterale, di individuare i dati pertinenti, di parafrasare, di riassumere, di sintetizzare, di trasformare in altro linguaggio, di porre le basi per confrontare e per reinventare.

Credo che talvolta sia gli studenti sia i professori abbiano dello strano pudore e una buona dose di presunzione quando si sottraggono a operazioni come queste, perché le considerano bassa officina, roba da elementari, perdite di tempo. Ma è in

queste attività da 'bottega' della lettura, della scrittura e dell'espressione che si sviluppano le capacità di linguaggio. Non deprimono le attività 'alte' della scuola superiore: vanno trattate con fantasia, variando, adattando allo scopo, esercitandosi spesso. Vanno condotte su testi belli, interessanti, moderni, classici, esemplari, autorevoli, reali, divertenti, riflessivi; selezionati in maniera sensata, tanti e vari. Sulle dimostrazioni dell'esistenza di dio in Tommaso d'Aquino, su una canzone pop, sull'aria di Cherubino delle *Nozze di Figaro* di Da Ponte e Mozart, sulla *Crocifissione* di Masaccio, sull'avvio di un saggio di Claudio Magris, su un frammento di Eraclito, su buoni articoli di giornale, su una mappa cognitiva, su una tabella di dati: sta all'insegnante fare una selezione sensata, raccogliere e usare materiale significativo.

Descrivere un oggetto, un testo, un'esperienza (un quadro, un sentimento, una persona, un luogo ecc.) ha a che fare con capacità fondamentali, davvero 'elementari': con la selezione dei dati, con l'individuazione di quelli pertinenti, con la loro organizzazione, con l'attenzione, con la sintesi e con l'analisi, con la definizione e con i suoi limiti, con l'ordine, con la composizione, con la precisione, con le analogie, con la logica, con l'*esprit de géométrie* e con l'*esprit de finesse*, con l'*inventio* e con l'*elocutio*, con il principio dell'esclusione, con il lessico e con la sintassi, con la spazialità, con il senso del tempo.

La descrizione è potenzialmente infinita, non ha limiti prestabiliti, può rivolgersi a particolari sempre nuovi e indugiare su parallelismi e metafore. Tutte le descrizioni sono aperte e chiuse da una decisione arbitraria dello scrittore, aprono nella realtà una falla di riflessione. La descrizione è ovunque e apre un varco nel tempo: un aggettivo ('bello...'), un sostantivo peggiorativo o vezzeggiativo ('ragazzaccio'...), un verbo connotato espressivamente ('arrancare'...) significano indizi descrittivi che riguardano la dimensione statica dello spazio e non quella dinamica del tempo.

La descrizione è una definizione, ed è tutta in mano di chi la concepisce: presuppone la centralità del testo e la centralità del soggetto (l'alunno).

È il livello di partenza per l'interpretazione, per evitare false interpretazioni.

Molte volte Romano Luperini ha sollecitato gli insegnanti sulla necessità dell'interpretazione a partire dalla verifica del senso letterale: «Esiste un'etica del discorso critico (e anche di quello didattico) che invoca, ed esige, la verifica del testo, del suo senso letterale, del suo contenuto di fatto. Oggi, di tale responsabilità molti si fanno beffe, ma questa è una delle cause, e non delle ultime, dell'imbarbarimento culturale a cui stiamo assistendo... Se si guarda bene, dare valore all'interpretazione porta con sé l'idea di una comunità di interpretanti e di dialoganti che dalla classe si estenda alla nazione. Un'utopia, forse. Ma – tanto più in un momento di crisi morale e politica come l'attuale – è possibile insegnare senza un'utopia?»⁵.

⁵ R. Luperini, a cura di, *Lezioni sul postmoderno*, "Quaderni di allegoria" n. 2, 1997, p. 22.

7. I COMPITI, LA CORREZIONE E LA VALUTAZIONE

Il 'tema'. Se il sistema tradizionale del 'tema' o compito di italiano in classe ha dato dei risultati, è stato per la bravura di alcuni professori e per iniziativa autonoma degli studenti: a volte, solo a volte e con queste condizioni, l'esercitazione non era solo artificio scolastico ma sintesi, argomentazione, espressione, buona scrittura. Ma lo strumento è insufficiente e ha spinto di più verso la parola vuota che verso la parola buona. Tanto per cominciare, c'è poco tempo per un'attività fondamentale come la revisione: in cento-centoventi minuti un quindicenne deve sfornare un testo per il quale, in sostanza, vale sempre il principio 'buona la prima'. E invece le scritture 'vere', quelle professionali, quelle del mondo reale che sta intorno alla scuola, passano attraverso molte revisioni.

Nello specifico, potremmo dire che il 'tema' si rifà a quello che Dario Corno chiama 'Metodo per valutazione (o grammatical-contenutistico)': «È il metodo tradizionalmente seguito per apprendere a scrivere nelle scuole superiori. In questo caso, lo scrittore deve organizzare il suo testo a partire da una consegna e la stesura viene valutata soprattutto dal punto di vista della correttezza grammaticale e della pertinenza delle idee con il tema in oggetto. Il metodo non sempre dà risultati di effettivo incremento delle abilità di scrittura, perché spesso le correzioni sono locali e contestuali e raramente chi scrive sfrutta il meritevole sforzo di chi corregge per farne tesoro in scritture successive. In più, capita spesso che lo scrivente venga lasciato da solo rispetto ad alcuni problemi più tipicamente collegati all'atto dello scrivere, come la scelta delle idee e la pianificazione».

Alternative? Molte. Innanzitutto le esercitazioni devono essere tante, poi la valutazione va data sul processo e non solo sul risultato ultimo. I metodi e le tecniche sono molti, e forse vale la pratica di un sano eclettismo: metodo processuale, della scrittura per paragrafi, comunicativo, della scrittura libera. Avverte però Corno: «Non è affatto detto che un metodo (per esempio quello processuale) funzioni per chi è di natura e carattere portato a sentirsi a proprio agio con il metodo naturale della scrittura libera». Quindi i metodi e gli interventi devono essere vari e conformarsi agli stili degli alunni, al momento, agli scopi che ci si prefigge.

Esercitazioni e valutazioni dovrebbero armonizzarsi con le fasi processuali della composizione (assumo il modello di Corno, con qualche adattamento):

Processi	Attività	Strategie
Preparazione	Documentazione, pensiero e ragionamento, ricerca delle idee e dei dati, brainstorming, analisi del destinatario, 'flusso di scrittura', diagrammi a grappolo, mappe, scalette, annotazioni, classificazioni.	Messa a fuoco, pianificazione
Stesura (bozza)	Scrittura di versioni successive, paragrafazione.	Elaborazione
Revisione	Rilettura, rielaborazione, riorganizzazione dell'ordine dei paragrafi, controllo della progressione tematica, controllo della composizione e dell'equilibrio fra le parti del testo.	Rielaborazione, modifiche
Editing	Controllo grammaticale, lessicale ed enciclopedico.	Controllo, revisione
Pubblicazione	Progettazione di pagina, copiatura, formattazione, cura grafica.	Elaborazione

Da leggere, per la lucida e pratica analisi della questione delle competenze da attivare nel corso di italiano, per la cura con cui si associano educazione letteraria e linguistica, e per i materiali di lavoro proposti, è G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnare*, Unicopli, Milano 2010.

8. PROPOSTE ED ESEMPI PER IL CURRICULUM

Indicazioni nazionali, obiettivi specifici di apprendimento, ricerche sulla scrittura, manuali per la definizione di *curricula* di lettura, comprensione e scrittura sono facilmente reperibili per qualsiasi professore. È chiara a tutti la necessità di insegnare meglio la lingua e la scrittura.

Ma le pratiche di didattica della scrittura e della lingua (non si dice della grammatica: si dice della lingua, del linguaggio e della comunicazione, del pensiero critico) sono poco usate nella scuola – in maniera metodica e organizzata – e poco insegnate all'università e nei corsi di specializzazione o abilitazione all'insegnamento.

In maniera analoga, all'enfasi sul 'pensiero critico' (sulla 'testa ben fatta', ottimo slogan abusato e poco capito, mal mutuato dal fondamentale libretto di Edgar Morin), corrisponde scarsa lucidità sui modi per realizzarlo.

Eppure la scrittura si insegna. Eppure il pensiero critico è fatto di strutture logiche, che stanno alla base di una buona comunicazione attiva e ricettiva; certo che si insegna il *critical thinking*. Che senso ha che dopo tredici anni di scuola un alunno non abbia mai riflettuto sullo statuto di certe categorie fondamentali come l'inferenza, la proporzione, l'induzione, l'analogia, il sillogismo? Non si sia misurato con il valore conoscitivo della metafora? Abbia fatto scarso contatto con tecniche ed esercitazioni inerenti l'ideazione, la composizione, la "grammatica testuale"? Non abbia scorso la classificazione degli argomenti di fallacia? Non

abbia riflettuto sui valori e sui limiti delle definizioni? Si sia occupato poco di lessico e di semantica? Non sappia che differenza passa fra connotazione e denotazione?

Come si diceva, strumenti ce ne sono parecchi. Ma la diffusione nella realtà scolastica delle scuole superiori è scarsa. Eppure dovrebbe essere pratica comune mirare a fini come i seguenti.

- gli studenti devono scrivere molto, testi vari, anche brevi, e vanno valutati su diverse abilità e su consegne molto precise (anche sulla quantità e sugli scopi dei testi) distinguendo fra gli allenamenti e le prove destinate alla valutazione;
- mettere al centro l'analisi del testo e ampliare la gamma di esercizi di descrizione, analisi, interpretazione (confronti, attribuzioni, riscritture, non solo le domande standardizzate e spesso poco chiare o incoerenti dell'Esame di Stato o delle prove Invalsi);
- seguire un principio di imitazione positiva, mostrando esempi di scrittura virtuosa, anche osservando il principio 'prima vi faccio vedere come si fa, poi fate voi', quindi dando esempi di buona scrittura e di buona comunicazione;
- mostrare come gli errori seguano delle costanti e siano raggruppabili per categorie, fare esercizi su tali categorie frequenti di errore (per es. frasi per accumulazione, cattiva disposizione delle virgole, uso 'povero' del lessico, influenza del parlato, ecc.);
- far sì che la correzione non sia paralizzante ma sia il luogo della riorganizzazione e della sperimentazione della comunicazione; agire in maniera sistematica sulla correzione, puntando volta per volta su certe categorie di errore;
- far usare appunti, scalette, mappe, riassunti, parafrasi, recensioni, scritti creativi, analisi di testi, commenti di testi, risposte a domande sulla comprensione, sintesi, relazioni, testi espositivi, testi espositivi-argomentativi;
- lavorare sulle categorie dell'argomentazione, come la deduzione, l'analogia, il confronto, l'esempio, la prova, i vari tipi di domanda indagativa, il sillogismo, il 'se... allora', le argomentazioni fallaci, l'inferenza, i procedimenti del non detto;
- usare le scritture correnti come termini di confronto e laboratorio, quelle di giornali, internet, saggistica ma anche i testi iconografici come quelli della storia dell'arte e della fotografia oppure quelli della cultura popolare e dell'esperienza quotidiana (pubblicità, televisione, rete, giochi);
- non disgiungere la scrittura dai contenuti e dalla riflessione sulle categorie logiche e cognitive;
- fare un sano esercizio di interdisciplinarietà, con ampie escursioni nei territori della scienza e delle altre discipline umanistiche, insieme agli altri professori del consiglio di classe.

Per un'educazione libertaria

Federica Lucchesini

Per quanto di scuola si discuta accanitamente i discorsi sono quasi sempre troppo lontani dalla soglia che mette in relazione teoria e prassi. C'è un'urgenza 'minuta' di politiche educative (edifici, reclutamento e formazione dei docenti, linee comuni di progettazione curricolare) che non trova risposta perché manca una visione culturale adeguata sul tema dell'istruzione di massa. In Italia non sembra si riesca a elaborarne una e intanto, come già è accaduto altre volte nella storia, siamo in ritardo rispetto al resto dell'Europa occidentale. Come altre volte, questo potrebbe infine non rivelarsi un male: la forma della scuola deve essere oltrepassata, e in tal caso stare vicini al margine o al fondo può servire. Purtroppo servirebbero anche radicalità e azzardo illuminati, di cui non c'è traccia. Le grandi differenze tra nord e sud, tra tipi di scuole, tra contesti socio-geografici potrebbero essere di per sé una risorsa, un serbatoio di ricerca e sperimentazione. Se si fa dialogare il meglio che è stato inventato nei luoghi più diversi (dalle scuole di seconda occasione alle elementari montessoriane per ricchi, per esempio) si ottengono generalizzazioni virtuose. Credo infatti che l'obiettivo a cui tendere sia sapere come insegnare tutto a tutti: in quella direzione si scopre anche come lasciare a ciascuno la possibilità di scegliere cosa sapere. È un paradosso che mi fa mantenere l'educazione libertaria all'ordine del giorno del possibile. E che mi rivela, come dicevo sopra, l'im maturità generale della riflessione attuale sulla scuola.

Oggi tutto è cambiato e nulla è più lo stesso. Esplosione demografica, globalizzazione e tecnologie dell'informazione sono la condizione che ci obbliga a invocare altre economie, anche della conoscenza e dell'intelligenza. La scuola così come è stata ed è non può che scontare una crisi definitiva: nel momento in cui i supporti per la trasmissione, l'organizzazione e la conservazione dei saperi evolvono rapinosamente comprendiamo che la sua funzione trasmissiva e la sua vocazione conservatrice hanno perso il loro fondamento. Se normalmente la maggioranza delle persone di quindici anni cerca, produce e scambia informazioni personali e collettive con mezzi differenti dalla scrittura su carta è l'intero rapporto con un certo modo di accumulare in maniera critica e organizzata il sapere che entra in crisi. Se insegnanti di ogni ordine e grado ripetono quotidianamente che le loro studentesse e studenti non sanno più leggere e scrivere a un adeguato livello di complessità è perché con la crisi della cultura alfabetica è finita anche un'idea di istruzione.

E ne può cominciare un'altra. Il numero di persone che rimangono escluse dalla capacità di produrre o interpretare un testo complesso e un'informazione culturale

è oggi tale che finalmente siamo obbligati a insegnare altrimenti. Per me, che ho sempre creduto nella necessità della fatica ma mai nella forma della scuola, è molto interessante. L'onnipresenza delle tecnologie digitali della comunicazione (fruite senza partecipazione e conoscenza delle loro strutture di produzione e funzione) porta alla incapacità di intraprendere quei percorsi lunghi e complessi di accesso alle conoscenze culturali teoreticamente strutturate. Come questo accada lo spiega secondo me molto bene Bernard Stiegler, ma ognuno può capirlo per conto suo riflettendo su come il bene dell'attenzione e dell'integrazione estetico-intellettuale siano compromessi dalla continua fruizione dei dispositivi digitali in rete. Voglio dire questo: c'è una tale disponibilità di informazioni e di mezzi di rappresentazione che i luoghi deputati all'elaborazione e alla trasmissione culturale non possono che riconoscere come loro specifici mezzi quelli che integrano concretamente gli aspetti estetici intellettuali, relazionali e motivazionali. Le verità della migliore pedagogia per cui l'apprendimento-insegnamento è un processo globale che deve coinvolgere i gruppi con attività di conoscenza situate in connessione a interessi, relazioni, bisogni, scopi e idealità stanno diventando necessarie: forse non è esattamente socialismo o barbarie ma qualcosa di simile.

Questo troppo astratto discorso posso formularlo altrimenti: le/i preadolescenti, che esplodono fuori dall'infanzia alla vita adulta, a cui desiderano fortemente prendere parte, anche sessualmente, anche economicamente e culturalmente, vogliono scrivere, vogliono saper scrivere e leggere. Sanno che ne va del loro poter essere, del loro divenire grandi. In una seconda media, nella periferia napoletana, ho incontrato persone di dodici anni analfabete. Parlanti napoletano, intelligentissime, radicalmente ignoranti e consapevoli di esserlo. Sapevano di essere state prese in giro dalla scuola e di essere degli esclusi. Si rendevano conto di non saper sillabare una pagina scritta, leggere una cartina, interpretare un'informazione culturale, intendere un'informazione storica. Di non avere facoltà di apprendere altro oltre il tanto della vita quotidiana. Se ne dispiacevano e vergognavano ma non vuol dire che non vedessero l'ora di mettersi a studiare, tutt'altro. Odiavano la scuola e le forme della scuola almeno quanto me.

Io nella scuola statale insegno in maniera autoritaria. Certo, ispirandomi a un rispetto radicale dei soggetti che incontro e instillando astutamente, progressivamente, le pratiche che portano ad altre relazioni istituzionali e culturali ma comunque gioco (sono giocata da) le parti previste dal dispositivo. Io obbligo e alcune volte tolgo la parola, io decido. Intimamente sono convinta, anzi sono certa perché accade concretamente altrove, che sia possibile un'altra forma ben più emancipatrice ed egualitaria di insegnare qualsiasi cosa, ad ogni livello. Ma finché lavoro in una scuola statale mi

devo organizzare per lottare così e questo debbo ripeterlo perché cosa insegnare e come farlo sono la stessa cosa.

Dunque io ho imposto, ho minacciato e ho fatto fare. Ho messo voti, note e dato pagelle. E, a queste condizioni, ho risposto al desiderio di sapere e in particolare di sapere scrivere. Vi ho risposto anche in una scuola a due passi della Svizzera, dove metà alunne erano figli di professionisti danarosi che leggevano dall'età di quattro anni. Il loro desiderio di sapere era forte come quello dei coetanei meridionali; le loro scuole migliori e la loro 'scolarizzazione' incomparabile. Ma tutti quanti, al sud e al nord, sono stati disponibili a uno scrivere e un leggere e un faticare che passassero per gli scopi, le motivazioni, le relazioni, il corpo. Abbiamo costruito cassette della posta e regolamenti per scambiarsi messaggi tra singoli e gruppo; abbiamo creato sistemi di corrispondenza per giungere a discutere di tutto ciò che era importante per vivere in classe assieme. Abbiamo istituito quaderni di classe di libera espressione, su cui chiunque pubblicamente scriveva quello che riteneva. E poi diari personali, da far vedere solo quando vuoi e le parti che vuoi. Ho fornito e inventato ragioni, scopi, occasioni e modi di scrivere. Ho anche dato la certezza che la professoressa di italiano si sarebbe SEMPRE chinata sul loro testo con autentica cura. Di ascoltare, di capire, di cercare assieme cosa, come e perché hai/ti sei scritto e come altro sarebbe possibile dirsi, cercando il modo di fare meglio e diventare padrone dello strumento. Per farlo devi prevedere attività per singoli e gruppi, in modo che ciascuno sia sensatamente impegnato mentre garantisci un'attenzione individuale a chi la richiede. Roba da chiodi, difficilissima quando gli spazi, gli orari, le istituzioni vanno nella direzione contraria. E ci vanno sempre più forte, con le ultime politiche di tagli e de-forme.

Ho usato il cinema tanto quanto la letteratura. Uno o due cicli di cineforum all'anno, rigorosamente tematici. Un anno l'amicizia, poi l'amicizia nello sport. Un altro la fantascienza, un altro ancora la città immaginata e poi la città nella storia. L'amore, ovviamente. E la guerra o padri e figli. La malattia, le storie di fratelli... A seconda di chi avevo davanti. A Napoli era facile perché c'era la mediateca comunale Santa Sofia, vero fiore all'occhiello della città. Proponevo schede, recensioni, illustrazioni, presentazioni, dibattiti, nulla. Un gusto, una capacità di distinguere, comparare, scegliere, interpretare sboccia. E accanto ai film, sullo stesso tema, ore di lettura da testi di difficoltà disparatissima. Ho usato pochissimo i libri di testo, non li farei nemmeno acquistare. Mi chiedo se qualcuno, oltre i professori, abbia mai visto quelli per le medie. Fanno pena, non c'è quasi nulla e quello che c'è è scritto male. Ho scelto personalmente la maggioranza dei testi da leggere, facendo migliaia di fotocopie. Ho potuto perché non ho praticamente mai fatto altro che leggere e vedere film, per me

è come respirare. E adesso, dopo due anni di studio e laboratori di *media education* userò anche altri mezzi e metodi.

Ma non tutti coloro che insegnano debbono fare così, certo che no. Per questo sono necessarie altre impostazioni didattiche, forme istituzionali, materiali di studio. Oggi che nessuna classe ha la sua biblioteca sarebbe doveroso che ogni istituto avesse una propria mediateca e i suoi archivi viventi di materiale didattico. Non ci si può basare sul 'bravo docente' ma su un sistema che ci porti ad essere virtuosi. Perché le invenzioni per far scrivere con motivazione e gioia vanno registrate e condivise. Sapendo che se non crei un ambiente istituzionale e relazionale in cui la parola dello studente come soggetto vale e ha diritto e ascolto, lui non scriverà mai davvero. Non più oggi dove può arrivare a casa e in tre minuti filmarsi col cellulare e mettersi on line, rappresentando sé e ciò che vuole 'liberamente'. Svelare che libertà è santa fatica e piega del desiderio, questo è da insegnare.

Per la scuola si tratta di credere che vi sia un'opportunità da cogliere. I nuovi supporti implicano un altro rapporto con l'alfabetico, un altro rapporto tra corpo e percezione ed esperienze estetiche e culturali. È possibile che la simultaneità e molteplicità delle connessioni tecnologiche e la loro standardizzazione implicino l'impoverimento delle nuove generazioni in termini emotivi e cognitivi. Che si distruggano le forme temporali di conoscenza che abbiamo avuto e che si crei disconnessione tra gli individui e la loro storia, che ci portino a forme di proletarizzazione delle coscienze e del lavoro. Ma possiamo orientare diversamente le cose aggrappandoci alle faglie che si aprono nel possibile, vedere spiragli per usare diversamente certe scissioni tradizionali, avvicinandoci a comprendere che le idee sono cose e le cose sono come le idee.

Non credo che sarei rimasta anni in quella scuola media della periferia napoletana se non avessi lavorato e vissuto con una rete di persone e associazioni extrascolastiche. Le esperienze culturali decisive assieme ai ragazzine e alle ragazzine delle classi le ho fatte 'fuori', con quegli altri adulti e adolescenti. Lì imparavo altri modi per fare meglio 'dentro' e nel frattempo avevo conosciuto il territorio, le famiglie, le possibilità di azione e immaginazione. Per anni ho lavorato a un progetto teatrale di nome *Arrevuoto*: partecipava la mia classe; un gruppo di ragazzini rom e no che avevano lasciato la scuola; una classe del liceo del quartiere e poi due o tre altri gruppi da scuole dei quartieri bene e benestanti. La 'non scuola' del Teatro delle Albe di Ravenna, la compagnia di teatro di ricerca con cui abbiamo creato e appreso a fare *Arrevuoto*, diceva di prendere un classico e 'darlo in pasto agli adolescenti'. Leggi e racconti la *Pace* di Aristofane, ad esempio, come e quanto puoi, a seconda di chi hai

davanti, e poi si fa teatro. Crei il gruppo, la confidenza con l'espressione teatrale, si fanno improvvisazioni guidate. Da queste prendono spunto le scritture del regista e gli interventi collettivi di rielaborazione. Non c'è una parola originaria da rispettare: spontaneità originalità profondità bellezza sono frutto di lungo lavoro condiviso. Si coopera nel senso che ciascuno fa ciò che può e impara dagli altri. Si lotta per essere compresi e comprensibili, per capire cosa si sta facendo, per riuscire a riconoscersi nell'opera finale, che deve essere bella, all'altezza del classico cui si ispira. E che viene rappresentata davanti a un pubblico vero, in un vero teatro, perché il lavoro artistico e culturale è lavoro e rischio vero. Lo spettacolo finale, che è sempre stato bellissimo devo dire, era il frutto di una disciplina liberamente accettata, di pomeriggi di prove e di impegno e di scazzi; della legge che toccava accettare e far accettare per convivere tanti pomeriggi di seguito dentro un teatro con decine di altri adolescenti tanto diversi tra di loro, molti variamente furiosi. I ragazzini e ragazzine della mia scuola si sono visti all'opera e io ho imparato tutto. Cosa è la cooperazione, cosa vuol dire il lavoro e la ragione di conoscere, ad esempio.

Credo che un modo per tradurre didatticamente queste indicazioni sia quello di ragionare molto di più e molto più spesso per progetti a tema finalizzati alla realizzazione di un'opera partecipativa. Proporre al gruppo classe un tema su cui ricercare significa offrire un oggetto all'attenzione, un oggetto non solo individuale ma collettivo, in modo che accanto alla capacità cognitiva se ne sviluppi una sociale, civile. "Ciò che ha catturato il mio interesse è al centro dell'attenzione anche degli altri": ciascuno si vuole rispecchiare, condivise sono la cura e anche la riuscita o la sconfitta.

Tra l'innesco dell'intento (costruiremo un plastico; metteremo in scena un testo; scriveremo un giornale; progettiamo un viaggio per vedere una mostra; realizziamo un film doc sul corpo umano) fino all'opera compiuta trascorrono molto tempo e fatica. Il lavoro scolastico deve prendersi cura dell'attenzione. Poi la deve guidare a farsi concentrazione, con la componente di fatica e di volizione che permette di passare dall'interesse percettivo, estetico, per ciò che immediatamente ti interessa come singolo, all'elaborazione cognitiva di quelle molteplici connessioni che strutturano gli accumuli culturali in discipline e campi di sapere. Porre una meta al processo di apprendimento e di ricerca, proporsi di realizzare assieme un'opera, aiuta a costruire la concentrazione. Si dice opera, e non prodotto, perché è confermata dalla ricerca pedagogica l'importanza dei fattori percettivi ed emotivi nell'apprendimento e l'estetica risponde ai bisogni. Come la metafora più adatta per comprendere cosa sia una lezione è quella teatrale altrettanto conviene pensare che nella cura con cui si allestisce l'esperienza integrale di apprendimento risiede la sua possibilità di trasmettere ef-

ficacemente il maggior numero di significati. Anche nei vuoti, anche nelle immagini, anche nei silenzi e nei ritmi e nei 'costumi' si costruisce la passione intellettuale, con studenti e studentesse di qualsiasi età.

Sarebbe meglio che l'opera rispecchiasse quella trasversalità e reticolarità delle discipline di cui si parla molto e che si è distanti dal comunicare nelle aule. Illustrare un percorso tematico di studio con reperti iconografici e musicali, estratti da film, opere radiofoniche, allestimenti autonomi, integrazioni da ricerche di gruppo o individuali fatte su libri e in archivi fisici e virtuali, richiede sia di sapere usare i mezzi informatici che di lavorare assieme in maniera cooperativa. È difficile da immaginare? Bisogna iniziare a fare e intanto cercare chi vuole condividere il cammino, da altri gradi di istruzione e ambiti culturali. Altrimenti ci verranno proposti testi multimediali che non ci piacciono e non risolvono nulla. Chi dovrebbe farli per noi o concepirli così come ci servono? L'invito alla cross-medialità o alla multimedialità non è un trucco, un compiacimento, una fede: è il modo di comunicare le conoscenze culturali acquisite ed elaborate. Pensare di adottare questi metodi, con impianto laboratoriale e partecipativo, presuppone che ci sia un gruppo docente in grado di lavorare come è richiesto al gruppo classe: cooperativamente e transdisciplinariamente. Si potrebbe dire: non ne abbiamo il tempo e non ne abbiamo più le capacità istituzionali, visto quello che progressivamente negli ultimi vent'anni è accaduto alla scuola.

Intanto solo chi insegna in una certa maniera sa che la preparazione dei materiali, la progettazione e l'innescio del processo realizzativo sono tutto, più importanti ancora di ciò che accade una volta che nell'ambiente giusto e bello, coi materiali giusti e belli forniti, i membri del gruppo classe apprendono operativamente con grande autonomia. Tocca insomma presupporre un ruolo docente né impiegatizio né funzionario bensì intellettuale. L'individuo nella posizione docente è in un certo senso l'esperienza culturale che fanno allieve e allievi nella scuola, sta a lei/lui allestire l'ambiente culturale in cui si ricerca e si apprende ed è lei/lui il serbatoio vivente dell'apparato storico e critico che fonda l'autonomia della disciplina insegnata. La quale non deve essere salvaguardata da un approccio tematico, da sperimentare anche ai livelli di istruzione superiore meno professionalizzanti. Dovevo insegnare storia a chi non sapeva leggere un numero romano né aveva a dodici anni *nessuna* comprensione o nozione di epoca storica. Oppure in una classe dove c'era chi leggeva quaranta libri all'anno accanto a chi non riusciva a comprendere mezza pagina. Tutti in tempesta puberale. Grandi sintesi accanto ad approfondimenti curati (i manoscritti e la storia delle biblioteche; la diffusione della rete ferroviaria sul territorio europeo) hanno servito ciascuno bene.

L'impresa di insegnare diventa titanica da questa prospettiva? Di nuovo si può solo tentare, cominciare a fare altrimenti e vedere che altre idee e altri contatti e altri modi di organizzarsi arrivano. Inoltre sappiamo che non bisogna cominciare da zero. Oltre alle tante scuole libertarie che in tutta Europa e in tutto il mondo già praticano relazioni educative e di apprendimento ben più rispettose ed efficaci, c'è il ricchissimo patrimonio della pedagogia nuova o attiva. Sono classici di attualità scottante: Montessori, Freinet, Zoebeli, Oury, Ciari e tantissime altri. Al posto della stampa a caratteri mobili e della linotipia, della corrispondenza postale e della ricerche fuori aula fatte col blocco di appunti oggi sono ben altre le tecnologie a disposizione mentre le esigenze e i principi sono identici. Allora, dopo le due grandi guerre, masse enormi accedevano all'istruzione e forte e condivisa era l'esigenza di emancipare attraverso la formazione culturale, in modo che la democrazia non fosse più a rischio di derive populiste e totalitarie. Sul perché la pedagogia attiva sia sempre stata un'avanguardia e una minoranza e mai un'acquisizione istituzionale sta a ciascuno interrogarsi. Le scoperte così profondamente funzionali che ha portato non hanno fatto sistema, forse perché supponevano delle loro pratiche istituzionali intergenerazionali troppo disomogenee rispetto all'ordine sociale complessivo? Penso ad esempio alla possibilità di discutere in assemblee o consigli regolati, paritariamente, le leggi condivise. Oppure al tipo di sapere e di ricerca che quel genere di ascolto reciproco arrivava a elaborare e diffondere.

Letteratura alle superiori: lettura, esperienza e interpretazione

Daniele Lo Vetere

SCIENZA DELLA LETTERATURA, CRITICA, LETTURA

In *Critica e verità*, Roland Barthes ha proposto una distinzione fra tre tipi di relazione che è possibile intrattenere con l'opera letteraria: la prima è quella della «scienza della letteratura», che si occupa di studiare le «condizioni del contenuto, ossia [...] le forme» dell'opera, cioè i dispositivi attraverso i quali essa è in grado di produrre senso (è evidente che Barthes pensa allo strutturalismo); la seconda è quella della «critica», che non indaga le condizioni di significabilità, ma dà un senso particolare all'opera, anche se questo è diverso per ciascun critico; infine, la terza è quella della «lettura». Quest'ultima si differenzia radicalmente dalle prime due, le quali, pur così diverse, sono accomunate dal fatto di avere con il testo un rapporto mediato: la mediazione è la scrittura, che si inserisce come un cuneo tra testo e lettore. La lettura è l'unica che resti al di qua di questa mediazione, a un contatto immediato con l'opera letteraria:

‘Toccare’ un testo – non con gli occhi, ma con la scrittura – scava un abisso fra la critica e la lettura [...]. Infatti, nessuno potrebbe mai sapere nulla del senso che la lettura dà all'opera, [...] forse perché questo senso, essendo il desiderio, si stabilisce al di là del codice della lingua. Solo la lettura ama l'opera e mantiene con essa un rapporto di desiderio. Leggere è desiderare l'opera, voler essere l'opera, rifiutarsi di giustapporre una parola che le sia estranea. (*Critica e verità*, Einaudi, Torino 2002, p. 63).

Vorrei suggerire una proporzione matematica: la «scienza della letteratura» sta all'approccio formalistico di stampo strutturalista del biennio, come la «critica» sta all'approccio storicistico del triennio.

Ogni insegnante sa come si affronta lo studio della letteratura nei primi due anni di scuola superiore: sostanzialmente si invita lo studente a un giochetto di scomposizione e ricomposizione di racconti, poesie, testi teatrali, al fine di collocarne ricorrenze e invarianze in griglie tassonomiche, dentro cui i testi, dopo l'autopsia, perdono la propria irripetibile identità, per servire alla comprensione delle categorie generali della *fabula*, dell'intreccio, delle focalizzazioni, delle figure retoriche, delle regole della versificazione. Perché non il testo conta, in verità, ma la comprensione dei suoi costituenti, quelli che gli consentono di ‘funzionare’ come testo: precisamente ciò che, secondo Barthes, fa la «scienza della letteratura». Il successo di questo approccio nel

biennio dipende probabilmente dal fatto che la sua pretesa oggettività sembra particolarmente adatta agli studenti più giovani, cui si pensa di dover fornire strumenti di base e tecniche di analisi 'neutrali' e applicabili potenzialmente a tutti i testi.

Veniamo al triennio. Lo studio della letteratura è inteso soprattutto come informazione sui nostri classici, ampiamente fondata sul deposito delle interpretazioni che delle loro opere hanno fornito i critici e gli storici della letteratura, cioè dei sensi che essi vi hanno attribuito (taccio della differente funzione di critici e storici della letteratura: per quanto qui interessa, la funzione di entrambi consiste in una mediazione dei testi ai lettori, cioè, in termini barthesiani, nell'introduzione della scrittura tra desiderio e testo). Ma lo storicismo, non essendo più una filosofia della storia, come era per Croce e per Gentile, è da tempo ridotto a poco più del suo scheletro, cioè all'ordine cronologico di presentazione degli autori, sgranati l'uno dietro l'altro come in un rosario: di «storicismo degradato» ha infatti parlato Pier Vincenzo Mengaldo. Aggiungerei che il procedere estensive invece che intensive, comporta per sua stessa natura il nozionismo minuto, i brevi (e generici) cenni sull'universo, e riduce la conoscenza di un autore a un piccolo record o voce di enciclopedia.

A parte la schizofrenia di una scuola che alberga in sé due metodi che qualche decennio fa si facevano una guerra spietata – e quanto ciò dipende dalla reciproca indifferenza di insegnanti del biennio e del triennio e dall'insufficiente consapevolezza teorica? –, l'effetto che la riproposizione ormai inerziale di questi metodi produce è che i mezzi sono diventati fini: leggere Leopardi o Hemingway dovrebbe essere un'esperienza di accostamento alla letteratura, invece diventa l'occasione per spiegare i concetti di 'pessimismo storico e cosmico' e per comprendere la funzione della focalizzazione esterna in un racconto. Lo studente si abitua così a pensare alla letteratura non come a una delle possibili narrazioni o rappresentazioni dell'esperienza umana, attraverso la parola e lo scavo in essa, ma come a un sapere su, un insieme di nozioni e di strumenti analitici.

Ora, la relazione che «scienza» e «critica» intrattengono con il testo letterario, dice Barthes, è una relazione mediata: la scrittura, infatti, si frappone tra testo e lettura, tra testo e desiderio. Tutte le volte che chiediamo agli studenti di studiare la letteratura attraverso il filtro delle parole dei critici o, ancor peggio, attraverso categorie di tipo strutturale, noi non li invitiamo davvero a leggere e a desiderare il testo. Dunque dovremmo occuparci solo di come si legge, essendo questo l'unico compito della scuola, come ha osservato ancora Mengaldo:

l'insegnamento della letteratura sui testi è il solo veramente omologo alla libera esperienza che tutti fanno – quelli che la fanno – della letteratura, che altro non è se non la *lettura dei testi*. (*Il Novecento a scuola*, in *Giudizi di valore*, Einaudi, Torino 1999, p. 100, corsivo nel testo).

Ma cosa significa precisamente insegnare a leggere? Come si può trasferire agli studenti questa abilità o – molto meglio – questa forma di esperienza? In effetti, la lettura è al di là di ciò che possiamo dirne, perché il desiderio è al di là del codice della lingua: «nessuno potrebbe mai sapere nulla del senso che la lettura dà all'opera». Eppure, se la letteratura è una forma di conoscenza irrinunciabile, perché non surrogabile da nessun'altra, dobbiamo provare a portare in classe il discorso sul desiderio, o – per evitare un termine che è ambiguo e carico di troppe implicazioni –, il discorso sull'esperienza della lettura.

ESPERIENZA E INTERPRETAZIONE

Prendiamo uno studente intelligente e studioso del triennio. Mettiamolo di fronte, poniamo, al componimento petrarchesco *Pace non trovo e non ò da far guerra*. Egli saprà probabilmente dire che appartiene alla parte «in vita di madonna Laura» e che si tratta di un sonetto; saprà descriverne la struttura delle rime, riconoscere le antitesi e gli ossimori di cui questa poesia è intessuta e valutarli come tratti tipici dello stile dell'autore; sarà in grado, si spera, di farne una discreta parafrasi e di riassumerne il contenuto, spiegando che il poeta si rappresenta lacerato fra passioni opposte a causa dell'amore per la donna. Temo che lo stesso studente, messo davanti a una poesia di Baudelaire o di Rilke (immaginando che egli abbia studiato solo un po' di letteratura inglese), non saprà dirne molto. Questo capita perché è stato abituato a pensare che interpretare un testo sia, da un lato, verificare la presenza di un certo numero di tratti formali, dall'altro, usarlo come esemplificazione della poetica dell'autore, studiata in un apposito capitolo del manuale.

A scuola, il problema dell'interpretazione è precisamente questo: casca sempre in piedi. Non è un'approssimazione al testo, un tentativo di strappare ad esso un senso, una costruzione ipotetica che debba poi essere convalidata da riscontri testuali convincenti, ma è il reperimento del già noto. L'interpretazione è, invece, un atto difficile e incerto: ed è sempre così, al di fuori della scuola. Gli studenti, anche tutti quelli che disdegnano la letteratura che noi offriamo loro in classe, leggono romanzi e fumetti, vedono film, ascoltano brani musicali... e in ciascuna di queste attività è in gioco un atto interpretativo. Si dirà che la cultura *pop* è di facile decrittazione, mentre la letteratura dei grandi autori è difficile. Certo è così, per l'alterità storica, linguistica, retorica, epistemica di quest'ultima, ma non si deve credere, per questo, che la cultura *pop* sia immediata: anch'essa viene interpretata, per la semplice ragione che anch'essa è collocata in un contesto – un'enciclopedia, per dirla con Eco – che fornisce gli interpretanti. La differenza è che quella della cultura *pop* è un'enciclopedia di massa, mentre quella della scuola un'enciclopedia colta,

per giunta non più organica alla nostra società. Inoltre, quest'enfatica polarizzazione tra *highcult* e *masscult* da parte del mondo adulto crea una percezione distorta proprio negli studenti, che finiscono per credere che vedere un *blockbuster* e ascoltare musica *pop* siano atti piacevoli e gratuiti, mentre la fruizione di un'opera letteraria, di un film d'autore, di musica colta o di ricerca, sia una specie di pratica ascetica.

Lo studente, invece, dovrebbe essere aiutato a comprendere quanto poco immediata sia la sua stessa fruizione culturale, prendendo consapevolezza di essere sempre immerso in un mondo complesso che va interpretato. Con questa consapevolezza, forse, egli potrà essere incoraggiato ad avvicinare il testo letterario con minore diffidenza: infatti, per quanto arduo e lontano quel testo sia, lo studente vi vede o intravede qualcosa, comunque lo interpreta. Certo potremo parlare di interpretazione ingenua, superficiale, eventualmente anche di vera e propria misinterpretazione, ma non servirà a molto semplicemente sostituire a tutto ciò il sapere del mondo adulto, consapevole e accertato negli anni. Una capacità interpretativa più raffinata deve essere maturata, altrimenti l'alterità di quei testi difficili diventa mera estraneità: qualcosa che, venendo da fuori, semplicemente si sovrappone alle categorie d'interpretazione dello studente, il quale, uscito da scuola, tornerà a leggere e comprendere secondo gli schemi a lui consueti.

Bisogna domandarsi, dunque, cosa avvenga nell'incontro tra testo e studente. A scuola l'orientamento al lettore non è un'opzione fra altre, bensì un percorso naturale. È evidente, infatti che «quando leggiamo le parole di un testo le riempiamo della nostra esperienza», perché «un testo è un segno di vita cui si deve continuare a dare vita»¹: ciò può accadere solo se il suo potenziale di senso viene riattivato in classe, che è un altro modo per dire se viene attualizzato.

A me pare che le due modalità principali di attualizzazione di un testo da parte di un adolescente siano il contestualizzarlo entro l'enciclopedia di massa a sua disposizione, di cui si è già detto, e il riferirlo immediatamente a sé. Quest'atteggiamento egoriferito è certamente dovuto all'età e al narcisismo della nostra epoca, ma ha forse anche un'origine meno banale ed è produttivamente legato alla natura più propria della letteratura.

Scrivono Yves Bonnefoy: «I concetti sono innanzitutto nozioni generiche, senza capacità d'intimo contatto con gli esseri e perfino con le cose per come esse esistono». Solo la poesia lascia intravedere qualcosa della «piena presenza della realtà denominata, al primo istante dell'ascolto». Da questa specificità del linguaggio poetico – il suo restare in qualche modo, per epifanie, in contatto con quello che Barthes avrebbe chiamato desiderio – Bonnefoy trae una conseguenza interessantissima. Così egli descrive l'atto della scrittura: «Che fare se non ascoltare nelle parole che si presentano [...] ciò che resta in esse, talvolta, del ricordo di quei momenti in cui, per una qualche ragione, abbiamo scorto un albero, o un cielo, o tale o tal'altra persona amica o anche

¹ E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 15.

sconosciuta, in un sovrappiù di senso rispetto a ciò cui avremmo potuto ridurle?»². Nella scrittura, insomma, resta memoria di una presenza offertasi al poeta, ma quella presenza è ormai sottratta al lettore, che però può risvegliarla attraverso quello che Bonnefoy, senza tecnicismi ed eufemismi, chiama esplicitamente «amore»:

per abitare una poesia abbiamo bisogno soltanto dell'evidenza, in questa, dell'intensità – della verità – della sua domanda sulla vita e [...] possiamo quindi legittimamente trasportarvi i nostri ricordi personali e le nostre emozioni. (p. 239).

La tendenza a proiettare sé sul testo letterario, perciò, non è solo sindrome di un atteggiamento egotico, ma l'unica via attraverso la quale ci è possibile rievocare il senso più autentico della parola, il suo dire la presenza che sempre ci è sottratta e che nessun linguaggio concettuale e referenziale potrà mai renderci. Se del linguaggio della letteratura e dell'arte abbiamo ancora bisogno, è perché esso è l'unico capace di mantenere un rapporto totale con la realtà, senza sclerotizzarlo in forme astratte e mentali. La letteratura e l'arte sono le uniche forme di espressione che riescano ancora a restituire una figura dell'uomo nella sua integralità, fatta di razionalità, passionalità, corporeità. Credo che chiunque capisca quanto ciò sia importante in un'epoca, come la nostra, esposta al rischio di un'umanità a una dimensione, cui conducono la razionalità tecnica, l'ipercerebralità della realtà virtuale, la dittatura del denaro come unico generatore simbolico di tutti i valori.

Dunque, io credo che valga davvero la pena salvaguardare, almeno come punto d'abbrivio, un certo istintivo e magari confuso identificare la propria esperienza nel testo che si ha di fronte. La salvaguarderei come fattore creativo e fortemente mobilitante e motivante, senza assecondarla in tutto e per tutto. In effetti:

Il lettore non dispone dell'arbitrio di manovra di una soggettività assoluta, poiché leggere significa vedere e comprendere nella dinamica inventiva del testo una coscienza diversa, un altro individuo, circoscritto dalla sua posizione, dalla sua prospettiva temporale e culturale.

Il testo rappresenta «una differenza che non può essere violata proprio perché vi si incarna una persona»³.

Considerato tutto ciò, la letteratura può essere utilmente rinominata «lettura/scrittura», secondo un suggerimento di Fortini: leggendo e interpretando un testo, siamo sempre chiamati a dar forma a quell'esperienza, cioè a 'scriverne'. Bisogna aiu-

² Seguendo un fuoco. Poesie scelte 1953-2001, Crocetti, Milano 2003, pp. 233-236.

³ E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, cit., pp. 18-19.

tare lo studente a dotarsi di un vocabolario adatto a verbalizzare ciò che ha letto, pensato, provato, compreso. In questo senso recuperiamo la funzione della critica come la intendeva Barthes, poiché ogni nostro contatto con il testo è un piccolo atto di critica, se è vero che questa è solo un (più raffinato) atto di lettura e interpretazione. L'educazione letteraria allora è, integralmente, una educazione linguistica. E l'educazione linguistica e letteraria sono, integralmente, un'educazione al pensiero e un'educazione morale, perché attraverso la letteratura si educa una persona a dare ragione di ciò che sente e pensa e a comunicarlo, per iscritto o a voce, curando la propria argomentazione e fornendo riscontri delle proprie affermazioni.

Ma mettere al centro dell'insegnamento l'esperienza della lettura è possibile solo a un patto: che ciò valga prima di tutto per l'insegnante. Questi deve saper dare ragione, a se stesso e ad altri, di ciò che avviene in quell'evento: diversamente non potrà insegnare a farlo. Il suo ruolo non può essere ridotto, quindi, come spesso si tende a fare oggi, a quello di facilitatore, *tutor*, guida che quanto più si ritrae e resta nell'ombra, a tutela dell'autonomia dello studente, tanto meglio agisce. L'insegnante di letteratura, invece, deve esporsi, è già esposto, quando fa lezione: in lui gli studenti possono vedere concretamente manifestata l'esperienza della lettura, e nella forma di un'esperienza adulta e consapevole. Non si tratta né di narcisismo né di autoritarismo: proprio perché l'esperienza e il desiderio sono al di là del codice della lingua, è fondamentale ricorrere all'ascolto e imitazione non passiva di un modello. Difatti, ciò che non può essere definito, per cui le parole sono solo un'approssimazione, può essere mostrato.

Quella di docente e studenti si configura quindi come una vera e propria comunità ermeneutica, nella quale si negoziano i significati attraverso un conflitto delle interpretazioni, secondo le parole di uno dei critici più attenti alla scuola, Romano Luperini. Leggere e interpretare, perciò, non sono atti solipsistici: sono invece capacità di relazione, perché è nel confronto con le idee dell'altro che si acquista certezza delle proprie e si impara a definirle. Questo 'altro' è rappresentato dal docente, dagli altri compagni, dalle interpretazioni dei critici e degli storici della letteratura. Queste ultime dovrebbero essere offerte in forma diretta, per evitare che siano percepite come un contenuto uniforme e stabile, ovvero 'quella cosa che sta nei manuali'. Se per i ragazzi la letteratura coincide con il manuale, sfuggirà loro che intorno a un testo si sia dovuto fare ipotesi, discutere, magari litigare: penseranno che la letteratura sia un sapere accertato e accertabile, non ermeneutico, e sfuggirà loro la dimensione realmente storica, diveniente dell'interpretazione.

C'è però ancora un elemento fondamentale di cui tenere conto: prima di offrirsi a noi nell'atto dell'interpretazione, il testo possiede una sua semantica. Dunque il primo e fondamentale passo è sempre la comprensione della lettera del testo, attraverso il commento puntuale (e non interpretativo) e la parafrasi. Una lettura attenta di que-

sto genere rappresenta una formidabile palestra di educazione linguistica, senza la quale non si potrà affinare in alcun modo neanche la capacità critica e interpretativa. Si deve trattare, però, della parafrasi e del commento dello studente, non dello studio mnemonico di quelli forniti da qualcun altro, docente o autore del manuale. Procedendo in quest'ultimo modo, infatti, si finisce solo per sovrapporre la parafrasi all'originale, gesto non molto diverso dal ripetere le interpretazioni altrui.

IL RAPPORTO TRA UNIVERSITÀ E SCUOLA (CON ALCUNE PROPOSTE DI POSSIBILI PERCORSI)

A scuola ci si dovrà occupare, quindi, soprattutto di lettura e non di critica o scienza della letteratura compiti, questi, dell'università.

Ma quale dovrebbe essere il rapporto fra università e scuola? Io credo che finché si continuerà a procedere seguendo la scansione logica secondo la quale l'accademia discute e stabilisce i contenuti del sapere e solo poi, e in subordine a questa operazione, si pone il problema di come 'divulgarli' a un pubblico di adolescenti, esisterà sempre una distorsione nei curricoli scolastici. Occorre costruire subito il sapere in funzione dell'uso che se ne fa a scuola. Quella che immagino è una sorta di (utopica?) critica letteraria applicata, senza la quale in classe si continuerà a cercare di far entrare a forza, dentro griglie didattiche, materiale che parla il linguaggio dello specialismo. L'università infatti può dare per presupposto, almeno in parte, ciò che nella scuola deve essere ancora completamente sviluppato: il senso della storicità e una sensibilità per i problemi formali e astratti della ricerca. Spiegherò con un esempio cosa intendo dire.

Prendiamo lo studio della lirica d'amore predantesca. Le minuziose distinzioni tra concezione dell'amore cortese e stilnovista, e cavalcantiana e guinizelliana, gli influssi della filosofia coeva, le filiazioni e derivazioni di scuole le une dalle altre, sono meravigliose sottigliezze, ma pur sempre sottigliezze restano all'orecchio di un adolescente. Forse meglio sarebbe individuare delle categorie interpretative di immediata comprensione, diciamo pure archetipiche. Delle categorie culturali, credo, andrebbe portata in emersione la latente dimensione psicologica, ma sarebbe molto meglio dire antropologica, che è quella oggi più schiettamente spontanea. Forse varrebbe la pena scommettere su un tema di vastissima portata come 'L'amore' e inserire lo stilnovismo in esso. Banalizzazione e imbarazzante ammicco al narcisismo adolescenziale? Niente affatto. Penso piuttosto a una seria discussione su come la nostra capacità mitopoietica cerchi di raccontare questo inafferrabile sentimento, su come la cultura, anzi le culture, cerchino di tematizzarlo e farne materia di poesia o di riflessione filosofica. Non si tratta dunque di attualizzazione a tutti i costi, anzi, proprio del contrario: per

uscire dalla prigionia del presente, il modo migliore è arrivare a storicizzare se stessi, comprendendo che anche per noi l'amore è un'esperienza culturalizzata, mediata; né più, né meno che per il Medioevo. Si dovrà allora partire da una riflessione su come noi oggi leggiamo l'esperienza amorosa, provando poi a metterle a fianco altre letture: l'amore romantico, l'amore cortese e stilnovista, l'amore nella poesia greca e latina.

Volendo, lo studio della poesia d'amore medievale servirà anche a indagare qualcosa di ben più complesso: le ragioni della sublimazione (magari, chi sa, per noi 'riduzione') dell'amata in argomento di poesia, in signora feudale, in mediatore angelico tra cielo e terra, in «pittura» mentale, in «aura» e «laurea», in «Filosofia». Qual è il significato di questa sublimazione? Ascesi religiosa o della conoscenza? Forma di radicale soggettivismo del poeta maschio che cancella la donna reale e la sostituisce con una più rassicurante immagine spirituale? Trasfigurazione del reale in parola poetica? Difficile dirlo. So però che è un peccato che essa sia percepita dagli studenti semplicemente come bizzarra sovrapposizione di schemi intellettualistici su un sentimento di per sé così 'ovvio'.

Si dirà che i percorsi tematici esistono già da tempo. Sì, ma essi troppo spesso perdono ogni dimensione di profondità, perché si limitano ad appaiare i testi uno di fianco all'altro intorno a un tema (penso alle tracce di Tipologia B della Prima prova dell'Esame di Stato), senza indagare qualcosa di certo molto più complesso, ma ineludibile: la storicità. A me pare che dimentichiamo troppo spesso che la letteratura è un sapere storico non solo nel senso che essa è alle nostre spalle, monumentale, ma anche che ce ne appropriamo storicamente, integrandola poco alla volta nella nostra esperienza. Se la letteratura non è solo apprendere delle nozioni, essa deve modificarci, diventare parte di noi, e questo può accadere solo rispettandone la durata laboriosa. Solo allora un classico non sarà più sentito come irriducibilmente altro, perché solo allora si sarà colmato il salto tra presente e passato, tra *hic et nunc* del proprio sé e *ibi et tunc* della storia.

Credo sarebbe interessante stilare, grazie a una (utopica?) sinergia tra scuola e università, una specie di piccolo censimento di temi significativi, forme e generi essenziali, snodi storici fondamentali, intorno ai quali costruire percorsi come quello sull'amore appena descritto. Dobbiamo abbandonare con coraggio la pretesa, d'altra parte astratta, di esaustività storica e offrire della storia tagli verticali, mettendo in costante relazione passato e presente, e tagli orizzontali, collegando culture e popoli contemporanei e diversi⁴.

Per concludere, propongo alcuni percorsi, con la premessa che si tratta di poco più che suggestioni:

1. Lo studio della poesia potrebbe passare attraverso lo sviluppo dell'opposizione 'tradizione/innovazione', fondamentale per ogni forma della cultura. Storicizza-

⁴ R. Luperini, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Manni, Lecce 1998, p. 26.

ta, questa opposizione significherebbe studio attento della rivoluzione romantica e della sua 'coda' simbolista. Potremmo così far capire agli studenti perché tutta l'arte pre-romantica enfatizzi soprattutto il primo dei due termini, sembrando ai loro occhi formalistica, e perché, al contrario, la modernità artistica ricerchi quasi spasmodicamente l'originalità, anche se questo non significa spontaneità, come essi a volte intendono banalmente. Su un'opposizione così netta, ma chiara, si potrà a quel punto innestare, a rimescolare le carte, T. S. Eliot e la sua difesa della tradizione a scapito del talento individuale in pieno Novecento.

2. Lo studio delle Avanguardie storiche e della Neoavanguardia potrebbe essere l'occasione per indagare il bisogno palinogenetico di rinnovamento e la rottura radicale con la tradizione, che a tratti riemergono nella storia umana, ma, anche, la scissione tra arte colta e intellettualistica e cultura *pop*.
3. Lo studio del personaggio potrebbe essere un tema trasversale in cui far confluire romanzo, cinema, fumetti, e grazie al quale indagare il processo dell'identificazione psicologica del lettore o spettatore in uno dei personaggi. Come accade ciò e perché? Come accade che un essere umano, complesso e contraddittorio, si identifichi in «tipi», come ce ne sono nella letteratura commerciale? Che differenza passa tra i protagonisti simili a figurine pubblicitarie di *Tre metri sopra il cielo* e Zeno Cosini?
4. Nel biennio, prima che come scomposizione in fattori strutturali, lo studio della letteratura dovrebbe configurarsi come vera e propria fenomenologia dei testi letterari. Classificandoli o mettendoli l'uno a fianco o contro l'altro, se ne potrebbe far cogliere una quantità infinita di tratti: la differenza tra «scrittori grassi» e «scrittori magri», come diceva Tomasi di Lampedusa; la differenza tra poeti tendenti all'assoluto lirico e poeti prosastici e narrativi; la differenza tra la scrittura sciatta e banalmente referenziale di molta produzione di genere e commerciale e una scrittura che senta la necessità di uno stile; la differenza tra scrittori che ricorrono al gioco raffinato e tecnicamente consapevole sulla struttura (focalizzazioni, fabula e intreccio, *suspence* ...) e scrittori in cui l'urgenza etica è prioritaria e che perciò sono moralisti, indagatori dell'animo umano, filosofi...
5. Infine, non si dovrebbe mai dimenticare Leopardi, per la ragione che in lui tutto il sapere precedente precipita in una miracolosa sintesi moderna, cui ancora la nostra sensibilità non è estranea. In altre parole in Leopardi molti temi della tradizione occidentale (natura e cultura, classicismo e modernità, ragione e immaginazione ...) perdono il connotato di temi culturali e diventano temi psicologici, del tutto interiorizzati. Insomma, il lavoro sulla letteratura che ho proposto di fare, Leopardi l'ha già fatto per noi.

Crisi della scuola?

Christian Raimo

Negli ultimi anni è venuta fuori da più parti l'idea che in Italia la scuola stia vivendo una profonda crisi. Se è vero che quella scolastica è una specie di crisi di sistema (se leggete la letteratura di un secolo e mezzo sulla scuola italiana, da Ada Negri a Leonardo Sciascia a Domenico Starnone, la maggior parte racconta di una scuola in crisi, spesso sull'orlo del crollo), è vero anche che negli ultimi dieci anni si sono verificati alcuni fenomeni concomitanti che hanno indicato come la crisi della scuola non sia altro che parte di una crisi più generale della formazione e del rapporto tra le generazioni. Ecco dunque un aumento consistente della presenza di agenti formativi esterni alla scuola che non sono la famiglia (altra istituzione in presunta crisi), che rischiano spesso di trasformare l'istruzione in consumo culturale, l'aprirsi di un fossato tra il periodo di formazione e quello lavorativo, con la conseguenza di una continua e profonda messa in discussione di molte delle condizioni di base dei percorsi formativi (per cui, come reazione: lo sviluppo della formazione continua, le diverse e forse ridondanti riforme scolastiche, eccetera), la progressiva perdita di autorevolezza delle istituzioni pubbliche (dall'università ai partiti allo Stato *tout court*).

Tutto questo ha portato molti a interrogarsi sul ruolo della scuola, e negli ultimi tempi questa interrogazione ha assunto – anche nelle parole dei ministri dell'Istruzione, dei leader politici, dello stesso presidente della Repubblica – contorni emergenziali. Sarà l'andazzo, ma se si parla di scuola, si parla di 'emergenza educativa', utilizzando quest'espressione per significare un generale declino del ruolo della scuola nella vita sociale e nella vita individuale, e soprattutto un deficit di credibilità sempre maggiore. Questo richiamo ha avuto vari echi. Da una parte una geremiade savona-rolesca continua, per cui la scuola è allo sfascio: cedimento strutturale, incapacità di fare fronte a un'altra emergenza di tipo generazionale (i ragazzi fuori controllo, bulli, sessuomani, drogati, *addicted* di internet); dall'altra una più condivisa presa di coscienza che la questione educativa non può essere confinata alla scuola stessa, ma fa parte di una più ampia 'questione sociale'. Per cui lo stesso papa Benedetto XVI, per citare l'esempio più eclatante, in una sua lettera di qualche anno fa alla Diocesi di Roma fa suo, della Chiesa, l'impegno rispetto a questa *emergenza educativa*:

Dobbiamo dare la colpa agli adulti di oggi che non sarebbero più capaci di educare? È forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale

sia il ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita.

Inoltre, accanto a forme di esposizione così evidente, non è poi difficile rintracciare tutta una serie di segnali che vanno nella stessa direzione. Dall'interesse mediatico per le baby-gang, ai filmati su YouTube con le bravate in classe, alla riscoperta di figure come quella di Maria Montessori o di Don Milani fino alla proliferazione della saggistica sulla scuola... In un crescendo di interesse che alla fine forse fagocita se stesso, come sottolinea Vittorio Giacopini, uno dei coordinatori del progetto Educazione che ha dato vita alla rivista *Gli Asini*:

Parlare di scuola sta diventando di moda ma è quasi impossibile: è una maniera – patetica – di raschiare il barile di utopie scadute e impresentabili, un surrogato della politica, un genere letterario (e cinematografico, ovviamente). Professori scrittori – o sceneggiatori – che immancabilmente scrivono di scuola, scrittori frustrati che fanno i professori, zelanti maestrine con la penna rossa, ‘piccoli bidelli’ (G. Fofi). Non se ne può più. Ce lo ripetono sempre: non bisognerebbe mai parlare di ciò che non si conosce bene dall'interno. È quasi sempre una formula rituale, una scorciatoia. Nel caso della scuola, quest'epistemologia spicciola del buon senso borghese si traduce subito in una scusa per non vedere e non giudicare. Diventa un alibi. È futile nascondersi dietro il velo dell'incompetenza. La scuola non è un argomento specialistico. Quando parliamo di scolarizzazione di massa, di democrazia, di istruzione obbligatoria, facciamo anche una confessione che ci impegna. Nella scuola prendono corpo per la prima volta troppe cose che con la scuola in senso stretto non hanno in fondo molto a che fare: modelli sociali, relazioni, modi di fare, che scavalcano sempre il perimetro scalagnato di quelle quattro mura e quelle file di banchi tutti uguali, quelle cartine geografiche quasi sempre storte.

Allora. Come risponde la scuola italiana a queste continue sollecitazioni, a questa richiesta continua di ammodernamento? Ci prova. Ci prova in diversi modi.

Dal punto di vista didattico, l'innovazione più evidente è quella della didattica modulare. Rispetto alla personalizzazione dei percorsi formativi affidati alla cura dell'insegnante singolo o alla fedeltà alla tradizione scolastica, la didattica a moduli ha sicuramente la caratteristica di impegnare un ripensamento, di stimolare una con-

sapevolezza circa il modo di insegnare. La didattica modulare si presenta come l'esito di un lungo percorso di ricerca didattica che è cominciato negli anni Settanta, soprattutto a partire dall'innovazione dell'autonomia scolastica, e cerca di essere insieme la risposta a una società in cui i saperi, le conoscenze e le competenze non apprese all'interno della scuola sono cresciute a dismisura e in cui è parallelamente diventata palese la perdita di centralità del ruolo formativo della scuola nell'immaginario collettivo. Questo scenario complessivo lo sintetizza bene Gaetano Domenici all'inizio del suo *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*:

È soprattutto in un quadro storico-sociale caratterizzato da una elevata complessità, da un ritmo crescente di trasformazioni, da uno stato di incertezza circa le sue linee evolutive (o involutive), quindi di disorientamento generale, che la formazione scolastica può giocare un ruolo di grande rilievo. Principalmente essa può fornire infatti quella strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale (che si esprime in requisiti concettuali, in atteggiamenti e disposizioni) ormai necessaria per garantire l'instaurarsi, in ognuno, di progetti di auto-apprendimento e di auto-orientamento continui [...]. La ragione è molto semplice. Nel quadro storico-sociale appena delineato, informazioni e conoscenze atomizzate, troppo spesso destrutturate e reciprocamente contraddittorie, saperi fortemente finalizzati a risolvere problemi estemporanei o, più esattamente, a rincorrere talune esigenze immediate imposte spesso da mode passeggere (che spesso si riducono a processi di formazione spacciati per moderni, ma a ben vedere quasi di banale addestramento), non garantiscono la costruzioni di quei reticoli di conoscenze fortemente strutturate in grado di facilitare tanto sul piano cognitivo che motivazionale l'ammodernamento continuo dei propri repertori conoscitivi.

La didattica modulare sarà allora quello strumento di orientamento e strutturazione dei saperi in reticoli di conoscenze, che Domenici tiene a sottolineare dovranno essere 1) significativi, 2) sistematici, 3) stabili, 4) di base, 5) che producano un elevato grado di capitalizzazione. È vero però che questa disamina che Domenici compie in modo esemplare risulta forse eccessivamente fosca, e non prende in considerazione la capacità sempre più efficace di auto-orientamento che i saperi informali, extra-scolastici attuano su se stessi, e in seconda battuta anche sui saperi scolastici. Si potrebbe allora contro-citare un brano da un intervento che Henry Jenkins, autore di *Cultura convergente* professore di Media Learning al MIT di Boston, ha tenuto alla MacArthur Foundation, in cui mostra anche l'altra faccia del quadro analizzato da Domenici:

Secondo un recente studio del *Pew Internet & American Life Project* più della metà di tutti i ragazzi tra i 10 e i 20 anni hanno creato dei contenuti-media, e circa un terzo dei

ragazzi che usano internet ha condiviso i contenuti che ha prodotto. In molti casi, questi ragazzi sono coinvolti in quelle che noi definiamo culture partecipative. Una cultura partecipativa è una cultura con confini relativi bassi tra espressione artistica e impegno sociale, un forte supporto per creare e condividere le proprie creazioni, e qualche tipo di tutoraggio attraverso il quale le conoscenze vengono passate dai più esperti ai novizi. Una cultura partecipativa è anche una cultura nella quale i membri credono che i loro contributi contino, e sentono un qualche tipo di connessione sociale reciproca (per lo meno, si preoccupano di quello che gli altri pensano su ciò che loro hanno creato). Le forme di cultura partecipativa includono:

- Affiliazioni formali e informali, in comunità on-line centrate su varie forme di media (Friendster, Facebook, programmi di *messaging*, giochi online, MySpace).
- Espressioni. Produzione di nuove forme creative (campionamenti digitali, video, *fan fiction*, *fanzine*).
- *Problem-solving* collaborativi. Lavorare insieme in gruppi, formali e informali, per risolvere problemi e per sviluppare nuova conoscenza (Wikipedia, *reality gaming* alternativo, *spoiling*).
- Circolazioni. Dare forma al flusso mediatico (*podcasting*, *blogging*).

L'idea che Jenkins sostiene è che molte delle forme di reticolazione di saperi che vengono acquisite in contesti extra-scolastici, spesso informali, come per esempio comunità di *fandom*, servono poi sempre più per strutturare direttamente l'acquisizione e la rielaborazione dei saperi anche in contesti scolastici, o in generale di studio disciplinare: una dialettica quindi che si muove a doppio senso. D'altra parte non può essere forse vero che la strutturazione della didattica modulare inserisce un eccesso di schematizzazione, riecheggiando alle volte terminologie aziendalistiche da "qualità totale", quasi a compensazione dell'arbitrarietà spesso improvvisata (soprattutto per quanto riguarda obiettivi formativi e criteri di valutazione) dei metodi degli insegnanti italiani?

La questione allora si sposta, e non va pensata soltanto in termini così astrattamente didattici. Lo sa bene chi a scuola ci sta. Accanto alla formazione disciplinare, c'è tutta una preparazione emotiva che soltanto l'esperienza in classe fornisce. La comunicazione emotiva, una didattica che si serve della comunicazione emotiva, è probabilmente la sfida più interessante in un rapporto insegnante-studenti nell'interrelazione tra scuola e società. Se è pur vero che le invettive apocalittiche sui disastri educativi della società attuale vanno contrastati e ribaltati, e i libri di Jenkins o di Steven Johnson sono un ottimo antidoto contro i luoghi comuni circa il disastro dei tempi correnti, è pur vero che la loro impostazione tiene poco conto dell'aspetto

emotivo della formazione. E invece forse proprio da questo contesto, da questa complessità che è al tempo stesso fragilità, occorre partire.

Come prova a fare, in un recente intervento, Franco Bifo Berardi, che riprendendo alcune riflessioni di Geert Lovink, prova a bilanciare l'ottimismo dei media-fili, dando dei contorni più definiti a quella che forse è oggi la "questione educativa". Non un'emergenza dunque, ma sicuramente una sfida imprescindibile. Urgente sì, ma solo se sentita:

Nel gennaio 2007 gli studenti e le studentesse del liceo bolognese Minghetti hanno occupato per qualche giorno la loro scuola. Interessanti le motivazioni che sono venute fuori. In una indagine svolta prima e durante l'occupazione stessa una larghissima maggioranza di studentesse (molto meno ragazzi) hanno denunciato l'ansia e lo stress, e il panico. La causa più immediata che hanno indicato le ragazze intervistate è il carico di lavoro scolastico, il sentimento di essere sovrastate dai ritmi che la scuola impone loro. Sta diventando adulta una generazione che fin dalla prima infanzia è stata sottoposta a un flusso ininterrotto di stimoli informativi, molti dei quali hanno un carattere di sollecitazione competitiva. Un vero e proprio assedio dell'attenzione da parte del sistema mediatico. La pubblicità lavora sulla percezione di sé, sull'identità in competizione. La televisione e i *media* virtuali mobilitano costantemente il sistema nervoso sottraendo spazio per la socializzazione, per lo scambio affettivo, per la corporeità. Linguaggio e affettività sono scissi in maniera patogena. Fino a un paio di decenni fa la sindrome del panico era praticamente sconosciuta. La parola *panico* aveva un significato indefinito, romantico, aveva a che fare con il sentimento di essere sopraffatti dall'immensità della natura. Ma negli ultimi anni il termine è entrato a far parte del lessico psicopatologico, perché un numero crescente di giovanissimi e di lavoratori (soprattutto quelli che lavorano nei settori in cui si impiega tecnologia informatica) denunciano alcuni fra i sintomi che possono definire una crisi di panico: palpitazioni, cardiopalmo, o tachicardia, sudorazione, tremori fini o a grandi scosse, sensazione di soffocamento e di asfissia, dolore al petto, nausea o disturbi addominali, sensazioni di sbandamento, di instabilità, di testa leggera o di svenimento, derealizzazione, paura di perdere il controllo o di impazzire, sensazioni di torpore o di formicolio. Gli psichiatri non sono in grado di indicare le cause di questo fenomeno, probabilmente perché sfugge al loro campo. Il panico si può definire come una reazione dell'organismo posto in condizioni di sovraccarico informativo. L'organismo riceve troppe informazioni per poterle elaborare affettivamente, e per poter costruire strategie di comportamento razionale. Per completare il quadro patologico occorre ricordare che un numero crescente di bambini e di ragazzi nella prima adolescenza soffrono di quella sindrome che gli psichiatri americani hanno definito *Attention Deficit Disorder*: una incapacità di concentrare l'attenzione su un oggetto mentale per un tempo superiore ai pochi

secondi. Non è forse del tutto comprensibile, se teniamo conto del fatto che l'ambiente cognitivo nel quale queste persone sono cresciute è un flusso psicostimolante che sposta continuamente l'oggetto dell'attenzione, come accade nelle pratiche del *multitasking* o dello *zapping*? Non è forse del tutto comprensibile, visto che l'ambiente di formazione videoelettronico tende a scindere l'esperienza cognitiva e linguistica dal contatto corporeo e dalla socialità affettuosa? Nel loro libro *L'epoca delle passioni tristi*, Benasayag e Schmit giungono alla conclusione che la percezione stessa del futuro è divenuta fonte di panico e di depressione: "La tradizione della psichiatria fenomenologica descrive la depressione come un'esperienza di vita in cui uno sente di non avere più tempo, di avere il tempo contato e di non avere più spazio fino al punto che sentendosi braccato incorre in un autentico stallo esistenziale. Il tempo scorre a gran velocità e non c'è posto in cui scappare: la persona depressa ritrova dappertutto il già noto. Non esiste luogo o rifugio che le consenta di sfuggire alla trappola della depressione. Ora, questa descrizione della depressione si attaglia perfettamente alla vita quotidiana di decine di milioni di persone che non si considerano affatto depresse, ma vivono in un mondo in cui sembra che il tempo acceleri perché l'economia le minaccia, la competizione non permette di prendere tempo. E simultaneamente lo spazio si riduce: tutti i posti del mondo tendono ad assomigliarsi". Mi pare che proprio questo sia il problema posto dalle studentesse del liceo Minghetti.

La cassetta degli attrezzi

Eliana Petrolli

È oramai evidente come l'insegnamento sia in continua evoluzione e si accompagni, nella più virtuosa prospettiva, al continuo progredire non solo degli studi della didattica e di quelli che sostengono i saperi disciplinari, ma anche a tutte quelle branche del sapere (psicologia, psicologia ambientale ed architettonica, neuroscienze, pedagogia, biologia, genetica...) che da qualche tempo sono diventate a pieno titolo coautrici della prassi didattica. Accanto alla più tradizionale centralità delle conoscenze si pone, dunque, la centralità della persona in formazione in tutti suoi aspetti.

Principale preoccupazione degli insegnanti (e della scuola in generale) deve essere quindi la crescita dell'alunno, attraverso lo sviluppo delle sue attitudini, delle sue capacità relazionali, espressive, decisionali, comunicative e il potenziamento degli strumenti di lavoro, critici e di ragionamento che renderanno i ragazzi autonomi nelle operazioni di tutti i giorni.

Se questo compito educativo 'totalizzante', poi, ha validità generale, ancor più ne ha nell'ambito della scuola dell'obbligo, per alcuni ultima effettiva opportunità formativa. Considerare di trovarsi ancora nella scuola dell'obbligo al biennio delle superiori significa, infatti, mettere in conto la possibilità che i ragazzi, compiuti i 16 anni ed adempiuto il loro obbligo, possano decidere di abbandonare gli studi. Se tale eventualità si verificasse, cosa vorremmo rimanesse loro? Quali competenze riteniamo siano fondamentali per la loro crescita fuori dalla scuola, nella vita reale?

E il discorso, in verità, non cambia anche potendo contare su una dispersione scolastica poco accentuata: alla fine del quinto biennio siamo comunque tenuti a certificare le competenze (e quindi, possibilmente, a garantirne l'acquisizione) dei nostri ragazzi.

Qui entra in gioco la responsabilità di noi docenti, la coscienza del senso di quello che facciamo a scuola e del perché facciamo questo lavoro.

Senza tirare in ballo ricette tanto altisonanti quanto astratte e irrealizzabili, tali obiettivi sono realisticamente raggiungibili nel normale svolgimento della nostra attività didattica, anche grazie alla nuova attenzione che, a ogni livello, si sta ponendo relativamente a tali questioni nella costruzione dei curricoli, dove si intrecciano, integrandosi vicendevolmente, conoscenze, competenze, metodologie e strumenti.

In tal senso, il sapere scolastico non dovrebbe essere considerato come un qualcosa di preconfezionato e uniformante che viene riproposto staticamente ogni anno dal docente, ma qualcosa il cui senso esiste in relazione alla persona, ai suoi percorsi

e alle sue prospettive biografiche. Il sapere scolastico deve indirizzarsi personalmente al discente e sedurlo culturalmente, acquistando necessariamente un valore prima di essere interiorizzato. Deve entrare a far parte dell'orizzonte dei ragazzi, uscendo dalle mura scolastiche, entrando nei discorsi che essi intrattengono in altri ambiti, permettendo loro di applicare le metodologie acquisite a scuola in contesti diversi, di esportarne i metodi nella vita reale. Da questo la necessità di concentrarsi da una parte sul coinvolgimento dei ragazzi e sulla valorizzazione della loro motivazione, dall'altra sulle metodologie, dando ampio spazio alla riflessione metacognitiva.

Al centro della riflessione didattica non si colloca più il completamento dei programmi, spesso meri elenchi di segmenti atomizzati di sapere di cui i ragazzi non sanno che fare data la completa lontananza dalla loro esperienza al di fuori della scuola, ma l'obiettivo di dotare i ragazzi di una 'cassetta degli attrezzi'¹ ben fornita alla quale possano attingere in ogni occasione della loro vita.

Ma come, concretamente, fare tutto ciò?

Con accorgimenti nemmeno troppo complessi, facilmente riproducibili, a bassa tecnologia e che, con ogni probabilità, tutti noi mettiamo in campo ogni giorno.

La riflessione metodologica proposta vuole essere uno spunto, una base di partenza per un confronto tra professionisti in merito alle buone pratiche didattiche di cui anche la nostra scuola certamente è piena.

IL VALORE AGGIUNTO

Prima cura fondamentale è dare sempre importanza a quello che facciamo e alle opere che proponiamo, facendo capire che contano *in primis* per noi. Al di là dell'atteggiamento che possiamo avere in classe, che non deve tradire nessuna fretta o noia – è infatti necessario prendersi tutto il tempo che occorre, selezionando accuratamente i materiali per non trasmettere anche involontariamente dei pregiudizi ai ragazzi –, potrebbe essere utile individuare appuntamenti e attività che sottolineino questo nostro pensiero.

L'opportunità, ad esempio, di conoscere di persona gli autori di alcuni dei testi adottati dà in automatico un valore aggiunto: la presenza in classe di Milton Fernandez e di Marco Balzano, possibile grazie a *Scuola d'autore*, ha catalizzato per lungo tempo l'attenzione dei ragazzi che hanno lavorato alla preparazione dell'incontro concentrati e motivati, grati di essere trattati come adulti e di ritrovare la vita vera tra i banchi di scuola.

¹ Prendo a prestito questa bella espressione dall'IRRE Emilia Romagna che da tempo lavora sulla costruzione di moduli atti alla dotazione dei ragazzi di strumenti utili alla loro crescita *tout court*.

Ma può bastare anche semplicemente proporre qualche volta delle letture gratis², senza cioè alcuna consegna: leggere ad alta voce, con espressività, con un vero libro in mano, con la sedia portata davanti alla cattedra per eliminare ogni ostacolo e l'invito rivolto ai ragazzi di trovare una posizione rilassata potrebbe stimolare la creazione di un'atmosfera magica, ancestrale, che vada a ripescare nel profondo il piacere lontano delle letture serali di mamma e papà e che incontri i ragazzi sul piano emotivo, tanto importante e produttivo nell'apprendimento³.

Tali momenti, poi, potrebbero forse rispondere alla domanda che tutti gli insegnanti si pongono così spesso: come fare per appassionare i ragazzi alla lettura?

Si potrebbero elencare decine di buoni motivi per leggere e per far leggere i nostri studenti, ma alla fin fine questi saranno sempre ragioni buone per noi, lettori abituali, persone che della lettura e del proprio amore per essa hanno costruito un lavoro. Non è detto lo siano per loro: sulla loro fruizione dei libri pesano un sacco di pregiudizi, la noia di letture coatte e di schede ripetitive, la lontananza degli autori scelti dai loro interessi. Basta leggere Pennac per capire quale dramma può vivere un adolescente davanti ad un libro⁴.

Come ha più volte sostenuto Guido Armellini, se è possibile imporre la lettura, non è davvero verosimile riuscire a imporre il piacere che ne potrebbe o dovrebbe derivare. Si può insegnare a leggere, ma non a provare piacere nel farlo. Tuttavia il piacere della lettura può essere acquisito: esso scocca quasi sempre in modo inatteso e nei momenti più impensati, come uno straordinario apprendimento.

E l'insegnante non può fare altro che cercare di creare le condizioni migliori perché questo accada.

Innanzitutto potrebbe cominciare a sostituire alla pretesa di lettura la condivisione della propria passione per essa.

E la sua competenza in essa.

² Devo questo concetto alla collega Clara Lotti.

³ Le ricerche in campo neurologico e quelle sulle prime fasi dello sviluppo hanno evidenziato uno stretto legame tra emozione e cognizione: le emozioni hanno lo scopo fondamentale di creare, organizzare e orchestrare molte delle funzioni principali della mente. È infatti nelle primissime esperienze emotive che trovano radici comuni l'intelletto, le capacità scolastiche, il senso del sé, la coscienza e la moralità. Per di più le emozioni sono le artefici di una vasta gamma di operazioni cognitive nel corso di tutta la vita e rendono possibile il pensiero creativo in ogni sua forma.

Utili a tale scopo anche gli audiolibri, reperibili online in moltissimi siti: ad esempio <http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.it/> o <http://www.radio3.rai.it/dl/radio3/programmi/articoli/ContentItem-66164979-46c5-4655-b0cd-575682b8ffd5.html>.

⁴ D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 51.

IL 'NOTO' E LA METARIFLESSIONE CONTINUA

Altra attenzione metodologica è quella di muovere dall'esperienza dei ragazzi, dal loro 'noto', da ciò che già posseggono e conoscono: utilizzare all'inizio di una nuova attività o di un nuovo modulo un *brainstorming*⁵, per esempio, permette all'insegnante di rendersi conto di quello che i ragazzi già sanno, evitando così inutili ripetizioni, e agli studenti di riordinare le idee e di agganciarvi i contenuti nuovi, facilitandone in questo modo la memorizzazione. Ovviamente non sempre è facile ottenere risposte significative, ma le osservazioni dei ragazzi potrebbero stupirci, anche se magari a prezzo di qualche 'aiutino' da parte dell'insegnante. Questo primo approccio, comunque, riveste un'importanza fondamentale, i cui obiettivi sono incuriosire, stimolare la partecipazione di più soggetti possibili (anche dei più timidi, che in tal modo non si sentono giudicati), incentivare qualitativamente l'attenzione all'inizio della trattazione, laddove con la lezione tradizionale risulti difficile ottenere ascolto e partecipazione.

Altrettanta meticolosità deve essere applicata, durante e alla fine del percorso, alla restituzione del cammino affrontato: le mappe concettuali non solo permettono di ricapitolare quanto fatto, ma offrono la possibilità di condurre i ragazzi in una riflessione metacognitiva sui loro processi di apprendimento, rendendoli più consapevoli e, probabilmente, efficaci. Ad esempio, una delle maggiori difficoltà che i ragazzi manifestano nella composizione di testi (soprattutto quelli argomentativi) è la razionalizzazione dei passaggi logici e l'utilizzo dei connettivi: la costruzione condivisa della mappa concettuale permette anche di ragionare sui collegamenti e sui modi più chiari di presentare le questioni.

Per la composizione di mappe concettuali esistono in rete numerosi programmi gratuiti come *Cmap* e *Freemind*⁶, che facilitano moltissimo il lavoro di schematizzazione.

⁵ Molto suggestive anche le *tag-cloud*, nuvole di parole chiave utilizzabili sia come momento di raccolta delle idee, sia come promemoria conclusivo dei percorsi. Esistono siti in cui la costruzione di tale insieme risulta piuttosto agevole (ad esempio: <http://www.wordle.net/create>).

⁶ Si rinvia a: <http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.it/> (esempio di sito per il reperimento di mappe concettuali efficaci già pronte), <http://cmap.ihmc.us/download/> (per scaricare gratuitamente *Cmap*; in *YouTube* ci sono moltissimi *tutorial*), <http://www.youtube.com/watch?v=Ba2QaZv3Kv8> (per la spiegazione di come scaricare e usare *Freemind*).

I TESTI: COME SCEGLIERLI, COME AGIRLI

Cosa insegnare a scuola? Tutto non si può, né è salutare sottoporre i ragazzi a una sovrastimolazione eccessiva⁷: scegliere è una responsabilità professionale. Di certo non facile o leggera, essa necessita innanzitutto di studio ed esercizio, ma anche di coraggio.

Scegliere, infatti, significa necessariamente scartare e accettare di non affrontare qualche testo che la tradizione ha ritenuto irrinunciabile: questo può mettere in crisi il cosiddetto *canone*.

Il *canone*, tuttavia, non deve per forza essere ritenuto vincolante, una sorta di ordine preconstituito e trascendentale da rispettare a ogni costo. Dopotutto esso, allo stesso modo dei programmi, è frutto di opzioni storicamente e socialmente contestualizzate: se noi studiamo alcuni autori e non altri è perché, in un determinato momento della storia, per rispondere a precise esigenze, qualcuno ha deciso che fossero quelli gli autori da studiare. Ora, senza un sovvertimento completo, potrebbe essere creare un canone del tutto nostro che contempli qualche irrinunciabile classico, ma che si apra anche ai gusti dei ragazzi e a testi significativi per loro.

L'attenzione e la sincera curiosità nei confronti di quello che leggono i nostri ragazzi, anche quando giudicato dalla critica come risultati di paraletteratura, il confronto aperto⁸ anche nell'ottica di orientarli poco alla volta a un atteggiamento critico nei confronti del panorama letterario contemporaneo e la scelta conseguente di testi particolarmente appetibili (perlopiù di autori contemporanei di solito poco affrontati a scuola e particolarmente in sintonia con i bisogni dei ragazzi⁹), potrebbero sostenere motivazione e curiosità.

È importante, tra le altre cose, che i ragazzi sviluppino una competenza interrogativa: il testo è un oggetto ampio, polivalente, che dà risposte diverse a seconda delle modalità con cui lo interroghiamo. Da esso possiamo trarre informazioni legate ad ambiti e a piani diversi utili allo svolgimento immediato dei compiti assegnati, ma anche all'ampliamento dei nostri orizzonti mentali, conoscendo ciò che sta fuori di noi, «mettendoci nei panni di qualcun altro e vivendo la possibilità di vite e identità moltiplicate»¹⁰. «La letteratura può dirci come è fatto il mondo. [...] La letteratura

⁷ È vero che i nostri ragazzi, nativi digitali, sono *multitasking*, ma è altrettanto vero che le nevrosi legate a questo aspetto della loro vita sono aumentate: aprire continuamente delle parentesi che non si richiudono provoca in loro un'ansia sottile.

⁸ Si potrebbe organizzare, ad esempio, uno spazio in cui i ragazzi propongano, argomentando, al resto della classe la lettura di un testo e momenti di confronto alla fine della lettura.

⁹ Per iniziare potrebbe essere utile consultare il sito di Hamelin (<http://hamelin.net/sezioni/promozione-della-lettura>) e riferirsi alle bibliografie consigliate da Nicola Galli Laforest in *Scuola d'autore*.

¹⁰ Susan Sontag, *Nello stesso tempo. Saggi di letteratura e politica*, a cura di P. Di Nardo e A. Jung,

può allenare e tenere in esercizio la nostra capacità di piangere per chi non è uno di noi, per chi non è simile a noi. Cosa saremmo se non potessimo provare simpatia per chi non è uno di noi, per chi non è simile a noi?»¹¹. Insegnare a interrogare il testo ha quindi ricadute che incidono ben al di là della letteratura e della scuola, in linea con l'esigenza di dotare i ragazzi di competenze per la vita, dando loro tra l'altro la possibilità di relativizzare e perciò di destabilizzare stereotipi e pregiudizi¹².

I testi, infine, dovrebbero rendere conto delle nostre radici per riconquistare l'attenzione dei ragazzi sui classici. Spesso infatti gli studenti non comprendono la vitalità dei testi che proponiamo: mostrare la modernità delle tematiche e l'immersione del nostro tempo in esse, il debito nei confronti di chi ci ha anticipato sulla scena del mondo dà senso a quello che si fa a scuola. «I grandi testi sono tali proprio perché servono non solo a riassumere il passato, ma anche a capire il presente, a immaginare il futuro¹³.»

Associare alle letture di passi della letteratura racconti contemporanei, suggestioni visive e sonore, teorie antropologiche mostrerebbe la permanenza dei classici¹⁴. Se qualcosa risulta per noi indifferente o poco rilevante, difficilmente ha una qualche influenza, conscia o anche inconscia, sulle nostre produzioni. Dunque è inutile negare l'evidenza: il nostro tempo non può staccarsi, anche volendolo, dai classici.

LA NECESSITÀ DI VARIARE E DI COINVOLGERE I RAGAZZI

Sappiamo bene come sia difficile trovare una connessione con i ragazzi che ci troviamo di fronte: loro corrono e la scuola arranca alle loro spalle, talora senza riuscire a raggiungerli. Tuttavia si può trovare qualche accorgimento-ponte, variando

Mondadori, Milano 2008.

¹¹ Susan Sontag, *L'antagonismo atlantico*, in "la Repubblica", 20 novembre 2003.

¹² È necessario che la scuola assuma un atteggiamento esplicito nei confronti di stereotipi e pregiudizi, stimolando nei ragazzi la ricerca di un confronto mai superficiale con la realtà e le idee preconcepite che verso cose e persone normalmente e inevitabilmente si hanno.

¹³ M. Bettini, *Il passaggio di Enea di Giorgio Caproni*, in "Rivista di poesia comparata", 26-27, 2002, pp. 53-57.

¹⁴ Si riportano a titolo esemplificativo alcune ipotesi didattiche: lettura dell'*Antologia di Spoon River* affiancata all'ascolto dell'album di De Andrè *Non al denaro non all'amore nè al cielo* o del testo di Jacopone da Todì *Donna de Paradiso* assieme alla canzone di Vecchioni *Figlio* (<http://www.forumlive.net/proposte/figlio/index.htm>); lettura antropologica del mito di Didone (<http://www.homolaicus.com/storia/antica/roma/didone.htm>) e sue ricorrenze nelle varie arti; interculturalità della storia di Romeo e Giulietta (Piramo e Tisbe, mito africano e giapponese); caratteri dell'epica e dell'eroe dall'epica classica al *fantasy* passando per l'epica cavalleresca partendo dal testo esemplificativo della morte dell'eroe – morte di Orlando e morte di Boromir de *Il signore degli anelli*).

continuamente le attività, gli strumenti e le metodologie ad esempio, o introducendo nella didattica la tecnologia.

Se inizialmente lo *zapping* continuo può produrre una certa difficoltà di orientamento, in realtà viene vissuto dagli studenti in modo naturale: non solo i ragazzi riescono senza sforzo a passare da un *medium* all'altro e da un'attività all'altra, ma addirittura questo porta con sé notevoli vantaggi per quanto riguarda l'attenzione, la motivazione e, perfino, l'efficacia didattica. La marcata ambivalenza dell'insegnamento dell'italiano, tra competenza attiva e passiva, potrebbe essere a questo punto affrontata dal docente in maniera integrata, tessendo senza soluzione di continuità i momenti di lettura, comprensione, scrittura e comunicazione con varietà e creatività. Quanto viene appreso dalla lettura e dalla riflessione sui testi scelti trova diretta applicazione nelle produzioni scritte dei ragazzi. E non tanto in tradizionali elenchi di domande tecniche e di comprensione, ma piuttosto in brevi testi, descrittivi o narrativi a seconda della consegna, in cui far confluire in maniera creativa gli elementi assimilati: i ragazzi si mettono per così dire nei panni di scrittori e improvvisano le tecniche che hanno induttivamente¹⁵ riconosciuto nei brani proposti loro in classe.

A tutto questo si aggiungono gli apporti di metodologie ben note, come il *cooperative learning* e il *problem solving*, e delle nuove tecnologie.

Su queste ultime vale la pena forse di fare una piccola riflessione. Pur essendo consci che un pc o una lavagna multimediale non sono la panacea di tutti i mali, non pare nemmeno produttivo demonizzare tali prodotti: essi non sono a tal punto innovativi da sostituire l'esperienza e la preparazione dell'insegnante, ma facendo parte dell'orizzonte conoscitivo dei ragazzi non possono neppure essere ignorati in quanto utili agganci con il loro 'noto', con le loro motivazioni e con il mondo che li circonda. Lavorare con questi strumenti, inoltre, permette di ragionare con loro in merito all'attendibilità dei materiali recuperabili on line e ai pericoli che nella rete si nascondono, promuovendo il *critical thinking*, competenza necessaria per affrontare la vita.

I RAPPORTI COL TERRITORIO

Più volte nel corso degli ultimi anni è stata ribadita l'importanza del rapporto tra scuola e territorio, riferendosi non solo ai pur fondamentali monumenti oggetto delle uscite didattiche e alle iniziative teatrali, ma anche alla collaborazione con le agenzie

¹⁵ Anche quest'ultimo aspetto è fondamentale: privilegiare in ogni momento l'induzione rispetto alla deduzione significa partire dal presupposto che i ragazzi debbano essere protagonisti di quanto avviene in classe e dalla convinzione che il sapere costruito in prima persona permanga molto più a lungo e in maniera molto più significativa di quello somministrato.

educative locali. Il collegamento con il contesto locale risulta vitale non solo perché dà l'opportunità di arricchire il curriculum scolastico, ma anche in quanto l'identità civile è riconoscimento di appartenenza a una comunità che ha un patrimonio comune di memoria sedimentata.

Le esperienze che i ragazzi possono vivere grazie a istituzioni come Iprase, pensando a *Scuola d'autore*, o *Il Gioco degli Specchi* o, infine, i Servizi educativi dei vari musei trentini (e non) completano esperienzialmente lo stare a scuola.

La realtà della didattica museale è protagonista delle medesime evoluzioni e innovazioni riscontrabili in quella scolastica. Pur rimanendo due ambiti ben distinti, scuola e museo scoprono dei significativi punti di contatto nel loro modo di progettare le attività, di approcciarsi alla conoscenza, di coinvolgere i ragazzi nella meravigliosa avventura del sapere: questi aspetti risultano fondamentali per l'integrazione dell'attività museale all'interno della programmazione didattica della scuola nonché estremamente efficaci.

Senza illudersi di essere in tale campo esaustivi (anche limitandosi al contesto regionale, sono davvero troppe le offerte formative per l'esiguità dello spazio concessi), si riportano alcuni esempi significativi per la didattica dell'italiano nel biennio: senza nulla togliere agli altri protagonisti educativi attivi sul territorio, ci concentreremo in questo caso su due importanti sedi museali trentine, il Castello del Buonconsiglio e il Museo Diocesano Tridentino, anche se sarà opportuno spendere qualche parola per la Fondazione museo storico del Trentino.

Il Castello del Buonconsiglio conserva uno dei cicli di affreschi gotici più importanti d'Europa. Esso, al di là dell'indubbia valenza storico-artistica, ci offre la possibilità di riflettere sulla società cortese, diventando così strumento di contestualizzazione per la letteratura delle origini: proporre la lettura di quest'opera all'inizio del modulo potrebbe aiutare i ragazzi ad affrontare con più serenità il loro primo approccio alla letteratura, ancorando a qualcosa di visivo i concetti che mano a mano verranno presentati.

Per quanto concerne il Museo Diocesano Tridentino, invece, riportiamo tre delle interessanti proposte che compaiono sulla brochure didattica 2012/2013: *Il bestiario medievale e l'alfabeto degli animali nelle sculture di Adamo d'Arognò*, la mostra *Un vescovo, il suo tesoro, la sua cattedrale. La committenza artistica di Federico Vanga (1207-1218) e 'Scritture esposte' negli spazi urbani. Forme di comunicazione tra pubblico e privato*. Idealmente collegate tra loro, le prime due iniziative pongono l'attenzione nuovamente sul Medioevo: nel primo caso il percorso si orienta all'approfondimento della simbologia medievale, mettendo in relazione opere letterarie come i bestiari con la loro applicazione al mondo della rappresentazione artistica; nel secondo, invece, la valorizzazione della figura di Federico Vanga passa anche attraverso la sua rela-

zione di amicizia con Federico II di Svevia. La terza proposta ha, infine, un carattere decisamente più generale e metodologico: la trattazione delle differenti tipologie di 'scritture esposte' porta alla riflessione sui registri testuali e sulla relazione tra questi e le situazioni concrete della vita.

Da ultimo, merita un accenno la Fondazione museo storico del Trentino: individuiamo tra i percorsi alcune opzioni relative ai movimenti migratori dei trentini utili alla contestualizzazione storico-documentaria del fenomeno, che potrebbero supportare le attività legate alla letteratura migrante.

CONCLUSIONI

Sorprendentemente azzeccata (ed altrettanto disattesa), a volerla notare, è l'etimologia di studente: *studens* deriva da *studeo*, un verbo che solo come ultima accezione significa studiare. Il primo significato è tendere a qualcosa, aspirare a qualcosa, desiderare qualcosa. E *studium* significa, dizionario alla mano, zelo, ardore, passione, cura, impegno, entusiasmo, desiderio. Un intero campo semantico di positivo slancio culturale risulta assolutamente estraneo alla concezione moderna che i termini studiare, studio e, di conseguenza, studente riflettono. E che va, per quanto possibile, ripristinato.

La nostra attenzione deve tendere in uno sforzo creativo al *come*, alle metodologie attraverso le quali ingenerare negli studenti il piacere dello scoprire mondi nuovi, dell'affrontare il viaggio della conoscenza, affascinante proprio perché – come i viaggi di precursori reali o presunti quali Ulisse, Dante, Marco Polo, Colombo – nasconde sorprese ed insidie. Non dimentichiamo che lo spirito d'avventura è caratteristico dell'età adolescenziale: il bisogno di fare cose pericolose insieme per non esserne troppo spaventati e riuscire comunque a dimostrare il proprio essere adulti, è fondamentale. Il rischio è importantissimo a livello formativo: è esperienza di scelta personale e di emancipazione dal mondo degli adulti. Indipendentemente dal risultato il soggetto che accoglie le ambigue possibilità del rischio si è esposto staccandosi di sua propria volontà da quanto possono scegliere per lui gli adulti che, essendo maggiormente esperti, conoscono spesso in anticipo il risultato delle varie azioni.

(Per chi) suona la campana?

Amedeo Savoia

Mi scuso fin d'ora se nel mio intervento parlerò spesso di me, Giulio Mozzi e *Scuola d'autore*. La ragione in due parole è questa. Insegno Lettere alle scuole superiori dal 1989. Nel 2008 ho superato una selezione per un distacco di cinque anni nell'area educativa di IPRASE e mi sono posto due obiettivi. Il primo era quello di chiedere subito di fare ricerca e contemporaneamente continuare a insegnare. C'è voluto un anno per ottenerlo, perché non esisteva questa figura intermedia precedentemente in Trentino, ma non so come ci sono riuscito: attualmente insegno due giorni la settimana e gli altri tre sono in IPRASE. Il secondo era di fare progetti utili per chi fa scuola tutti i giorni. Utili naturalmente secondo me e secondo le lunghe discussioni fatte con Giulio Mozzi che ho coinvolto sin dall'inizio nel progetto. È nato così *Scuola d'autore* che avanza proposte didattiche agli insegnanti di lettere.

Scuola d'autore è, dunque, con tutti i suoi limiti, la nostra risposta pratica al tema Cosa insegnare a scuola.

Ci sarebbero molti aspetti di *Scuola d'autore* di cui mi piacerebbe parlare, come l'attenzione alla vita e al mondo: il partire dall'esperienza dei ragazzi e l'occhio sul contemporaneo con attenzione anche alla cittadinanza; la lettura autonoma degli adolescenti; la cura dell'espressione del corpo e della voce; l'importanza dei compiti di realtà e la comodità di lavorare insieme; e altre cose.

Mi soffermerò qui però su due soli aspetti.

Il primo è questo: si insegna ciò che si pratica, ciò che si sa fare. Non posso insegnare a leggere e ad amare la letteratura se non leggo, e con passione, sia pur avendo i miei gusti personali. Lo stesso vale per il cinema, la musica, l'arte, il teatro, ecc. Non posso insegnare a parlare in modo efficace se io stesso non sono capace di farlo. Non posso insegnare a scrivere se non pratico la scrittura a partire da quella che richiedo ai miei allievi. Non posso insegnare atteggiamenti e valori se non li metto in atto in prima persona.

Questa è la cartina di tornasole sulla utilità e sul senso del nostro operato a partire dal concetto che è molto difficile sapere che cosa di quello che insegniamo ai nostri allievi oggi sarà effettivamente produttivo fra dieci, venti, cinquant'anni, cioè nel corso della loro vita. Mi pare che il concetto sia tanto fondamentale quanto comprensibile da sé. Soprattutto per l'importanza della scrittura come mezzo per comprendere i testi però, mi limito a riprendere un passo ricordato da Giulio Mozzi nella lezione *Leggere e scrivere* del suo corso video *Inventare e raccontare storie* pubblicato sullo

spazio IPRASE di Youtube.¹ È tratto da *Il Parini ovvero della gloria delle Operette morali* di Giacomo Leopardi:

Ma io voglio che tu abbi per indubitato che a conoscere perfettamente i pregi di un'opera perfetta o vicina alla perfezione, e capace veramente dell'immortalità, non basta essere assuefatto a scrivere, ma bisogna saperlo fare quasi così perfettamente come lo scrittore medesimo che hassi a giudicare.

Mozzi lo commenta così:

La nostra comprensione nella lettura diventa tanto più forte quanto più noi siamo capaci di scrivere... Tentando di scrivere vi scontrate con la difficoltà della scrittura e vi rendete conto che è difficile. Capite che non basta affidarsi all'estro, all'invenzione o all'abitudine. Capite che è un mestiere molto più complicato... E quando vi trovate di fronte a un testo da leggere, avendo fatto l'esperienza di quanto queste cose sono difficili da fare, vi accorgete come l'autore che state leggendo le fa, le risolve, le esegue più o meno bene.

Per *Scuola d'autore* è fondamentale questa complementarità fra la comprensione del testo e la pratica della scrittura, fra la fruizione dell'opera d'arte e il proprio vissuto. Più in generale, forse un po' pomposamente, fra l'arte e la vita.

In secondo luogo, a scuola bisogna darsi molto da fare per potenziare le facoltà di percezione della realtà. Proverò ad argomentare questo proposito rifacendomi a un passo tratto dall'opera del grande giornalista polacco Ryszard Kapuściński, *Il cinico non è adatto a questo mestiere. Conversazioni sul buon giornalismo* (Edizioni e/o, Roma 2000). Dialogando sulla fotografia con John Berger, letterato e critico d'arte inglese, e riferendosi al suo saggio *About looking (Del guardare, Sestante Edizioni, Bergamo 1996)*, Kapuściński afferma:

Di solito ignoriamo le fotografie. Ne vediamo decine al giorno. E non ci rendiamo conto che per capire le fotografie e la letteratura è necessaria la nostra partecipazione attiva. Non si riesce a capire la fotografia se non ci si pone come creatori attivi. Ogni fotografia e ogni racconto ha bisogno di due componenti: colui che ha realizzato la fotografia, che ha dipinto un quadro, che ha scritto un racconto e allo stesso tempo colui che osserva o legge attentamente. Senza quest'ultimo non può esserci arte, in quanto l'arte è un processo bilaterale. A volte si parla di crisi della letteratura: essa è determinata non dalla crisi degli scrittori, bensì dalla crisi dei lettori. Se il lettore non si pone al livello della grande letteratura, la grande letteratura non può esistere. (pp. 99 s.).

¹ È la dodicesima lezione e si trova qui: <http://youtu.be/vy-DEGurnk4>.

A queste parole che sembrano un corollario del passo leopardiano, John Berger risponde sottolineando che la questione consiste nel «prestare attenzione»:

...è solo una questione di prestare attenzione a quella fotografia e solo a quella fotografia, non alla tecnica fotografica, non alla biografia del fotografo, bensì a quello che vedo nella fotografia. Si dovrebbe dedicare la stessa attenzione quando si è testimoni di un'esperienza vissuta da qualcun altro o quando qualcun altro ci parla. Se si presta attenzione, è possibile che quell'esperienza ci venga trasmessa, è possibile che quell'esperienza venga trasmessa al narratore, allo scrittore e poi, attraverso l'attenzione del lettore ritorni alla vita. Viene dalla vita, entra nel circuito della fotografia, dell'ascolto, dell'osservazione, della pagina e poi rientra nella vita. Se questo è il ciclo, il ruolo del narratore diventa quello del portatore che trasporta qualcosa da un punto all'altro. Se non si resiste alla tentazione di non essere modesti, si perde la capacità di prestare attenzione. (p. 102).

Per dare senso al nostro lavoro nelle discipline umanistiche questo ciclo è importante: la letteratura, l'opera d'arte, ogni atto culturale vero e proprio muovono dalla vita, passano attraverso gli artisti e ritornano alla vita grazie ai lettori. Il circuito funziona però solo se anche il lettore ci mette tutta la sua attenzione. Ma ci vuole modestia, da intendersi probabilmente come l'umiltà di chi si mette al servizio di un'opera più grande di lui. Questo vale sia per l'autore dell'opera d'arte sia per il fruitore.

A scuola bisogna, dunque, insegnare queste due cose: la modestia e l'attenzione. Per insegnare la modestia agli studenti bisogna toglierli dall'esclusivo status di spettatori e gettarli nell'arena del fare. Toglierci dalla teoria e calarli nella pratica. Facciamo un esempio.



Prendiamo *La zolla* di Dürer e proviamo a descriverla per iscritto. Forse non tutti noi – io no senz'altro – saremmo in grado di svolgere questo compito. A me mancherebbero le parole non solo per riconoscere le erbe e i fiori rappresentati, ma anche per restituire l'immagine della loro forma e del loro intrico. Se, dopo questa esperienza senz'altro frustrante almeno per me, vado a rileggere il passo della vigna di Renzo nel XXXIII capitolo dei *Promessi Sposi*, la fresca memoria della mia recente inettitudine mi darà il giusto atteggiamento di modestia per cogliere l'arte di Manzoni. Se non altro per prestare attenzione a vedere come ha fatto lui e a dire magari “beh, insomma, non male”. Se, prima o dopo secondo una sequenza che posso variare, porto i miei studenti in un prato e propongo loro di descriverne una porzione, come fa Giulio Mozzi nel volume *Sotto i cieli d'Italia* (Sironi, 2004), è più probabile che alcuni di loro assumano l'atteggiamento giusto, fatto di umiltà e concentrazione, per affrontare il compito consapevoli dei loro limiti, ma anche delle loro potenzialità.

Recentemente mi è capitato a scuola di proporre ai miei studenti di prima liceo delle scienze applicate un esercizio simile. Ho scansato le insidie di noiose ecfrafi rinascimentali o ottocentesche e ho dato come oggetto di osservazione qualcosa di loro gradimento. Ho chiesto a ognuno di scegliere un video musicale amato e di descriverlo ai compagni. Questo esercizio ha fatto toccare con mano agli studenti quanto sia difficile riferire anche qualcosa che pensano di conoscere molto bene. Giorgia, chiamiamola così, ha scritto in un testo del 26 ottobre 2012:

Una cosa che mi ha colpito in modo positivo in questo mese di scuola è stato il primo compito che ci ha dato il professore: ‘descrivere un video che guardiamo spesso’. Quando è venuto il mio turno sono stata abbastanza impacciata e mi sono resa conto di quanto sia difficile riuscire a far vedere agli altri anche una sola immagine.

Come si diceva prima: capisco ciò che pratico. Gli studenti, cimentandosi via via, hanno compreso che bisogna prestare attenzione per fare questo compito anche se forse non hanno ancora colto che serve molto esercizio per imparare a fare attenzione. Poco importa, in questa fase del lavoro, che il modello sia una raffinata pagina di letteratura o un prodotto di cultura popolare. Se si lavora con il giusto obiettivo il risultato sarà di far ‘tornare alla vita’ le opere d'arte di diversa estrazione come conferma John Berger concludendo il dialogo con Kapuściński:

Quando Ryszard e io parliamo di attenzione, è precisamente perché giriamo le spalle allo schermo e cerchiamo di tornare alla vita e lì è richiesta l'attenzione.

Se diamo retta a queste parole, questo tirocinio sulle opere d'arte serve alla vita di chi lo pratica. Preoccupa però, per gli argomenti che trattiamo qui, ascoltare come prosegue:

A volte questa attenzione è molto difficile da dedicare. Non è un'attenzione di natura sentimentale, per niente. È quella che i bambini apprendono nel gioco,...

e fin qui va tutto bene. Ma la subordinata è

...prima che la scuola intervenga a fargliela disimparare. (p. 106).

Se è vero quello che dice Berger, a scuola, dunque, dobbiamo recuperare, e non disperdere, la serietà e la concentrazione della dimensione ludica per lavorare sulla ristrutturazione della percezione. Questa è una delle strade che abbiamo cercato di battere con Giulio Mozzi in *Scuola d'autore* a partire da quanto Mozzi afferma in *Sotto i cieli d'Italia* (Sironi, Milano 2004, p. 7):

Credo che ciò che un libro fa a chi lo legge (esattamente come ciò che un film fa a chi lo guarda, ciò che una musica fa a chi l'ascolta) è: ristrutturare la percezione.

I libri (i film, le musiche...) ristrutturano la percezione del tempo, la percezione del paesaggio, la percezione delle persone, la percezione dello spazio urbano, la percezione degli spostamenti, la percezione della nostra mortalità, la percezione delle istituzioni, la percezione della lingua e così via. Noi che scriviamo lavoriamo, se così si può dire, sulle forme dei sensi dei nostri lettori. [...] Così mi vien da dire, a rischio di essere ridicolo: "Italiani, vi esorto alle descrizioni". Non intendo dire: vi esorto a registrare nelle vostre narrazioni tutte le cose che si vedono; intendo dire che vi esorto a lavorare consapevolmente sul sistema percettivo dei vostri lettori, sulle forme dei sensi dei vostri lettori, allo scopo di aumentare la capacità dei lettori stessi di sentire il mondo. (p. 107).

Qui il punto di vista è quello dello scrittore ma si adatta perfettamente anche al contesto educativo.

Scuola d'autore ha cercato di attivarsi in questa direzione con diverse iniziative. In particolare voglio soffermarmi sul Reportage fotografico a parole. Si tratta di un laboratorio di scrittura per così dire oggettivata. Gli studenti devono andare per strada, cogliere un piccolo evento da nulla – un signore che passeggia col cane, una signora che passa con la borsa della spesa, un bambino che corre dietro a una palla –, raccontarlo per iscritto nel modo più dettagliato possibile evitando rigorosamente commenti e interpretazioni, e pubblicarlo in un sito on line protetto dove potranno

leggerlo i compagni e un gruppo di insegnanti che gli proporranno suggerimenti per migliorarlo. Questa sperimentazione che nel corso dei due anni scolastici ha prodotto oltre mille reportage e milleottocento fra correzioni e riscritture, ci è sembrata efficace per lavorare su diversi piani. Mi soffermo brevemente rinviando al volume dedicato a questa esperienza². Innanzitutto la prima difficoltà è isolare, cogliere l'evento in un flusso abbastanza indistinto di vita quotidiana. Il secondo scoglio è organizzare la narrazione in modo tale che l'azione, i protagonisti e lo sfondo emergano in modo organico e funzionale. Segue l'impresa di trovare le parole giuste per dare il nome agli oggetti della realtà e per raccontare nel modo più economico ed efficace. Se aggiungiamo un pizzico di originalità e straniamento sul tutto, ci rendiamo conto che quello che sembra un compito banale – descrivi una piccola azione – presenta molte insidie a partire proprio da quella attenzione imposta dall'esigenza di allenare la propria percezione.

Anche qui un esempio. Guardiamo questo video. La breve panoramica è stata fatta dalla mia mano, molto ferma come avete notato, il 24 febbraio 2012 nel centro di Trento all'incrocio fra via Belenzani e via Roma durante lo svolgimento di un tema di italiano con la mia seconda di liceo scientifico delle scienze applicate. Seduto sulla porta della chiesa di S. Francesco Saverio si vede un ragazzo, chiamiamolo Andrea, mentre sta svolgendo il tema e, come potete confermare, si sente distintamente il suono delle campane. Si trattava di una verifica del Reportage fotografico a parole. Nel momento documentato Andrea doveva cogliere l'evento e prendere qualche appunto per fissarlo. Pochi minuti dopo saremmo ritornati a scuola dove il testo sarebbe stato composto e pubblicato. Non è importante andare a leggere adesso il testo di Andrea. Vi riferisco solo un dato. Andrea non scrive che suonano le campane. Alla mia contestazione si è difeso sostenendo che l'evento da lui descritto è avvenuto quando le campane avevano già smesso di suonare. Al di là di questo, dal momento che il suono delle campane era pienamente all'interno del periodo di osservazione che durava dieci minuti esatti, un attento osservatore non avrebbe colto al balzo la ghiotta occasione di avere una colonna sonora di sfondo per collocarvi la sua scena? È legittimo il dubbio che, comprensibilmente con la sua età, Andrea non abbia 'visto' il suono delle campane, non l'abbia selezionato, non l'abbia isolato. Non vorrei sovraccaricare di significati questo episodio, ma mi pare di poter affermare, rifacendoci a Hemingway e John Donne, che la questione fondamentale da affrontare a scuola non sia in prima battuta quella di rispondere alla domanda 'per chi suona la campana?'. Il problema è a monte: sentire quel suono.

² *Il reportage fotografico a parole: un'avventura di scrittura e correzione*, a cura di Giulio Mozzi e Amedeo Savoia, IPRASE, Trento 2012.

Se ragioniamo in questi termini e pensiamo che noi e i nostri studenti siamo, istante dopo istante, travolti da un'alluvione di informazioni che ci arriva da internet e, da ormai tanti anni, anche dai social network, ci rendiamo conto che isolare l'oggetto della percezione e focalizzarlo purificato è atto difficile quanto doveroso.

Per cogliere con un esempio come si può operare in questo senso, guardate questa immagine familiare a molti credo:


Incontro con l'opera
L'allegria

■ da *L'allegria*

T8 *Mattina*

Metro: due ternari.

M'illumino
d'immenso

Santa Maria La Longa il 26 gennaio 1917

G. Ungaretti, *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, cit.

T8 **Analisi del testo**

Un esito estremo

L'analogia tra il finito e l'infinito

Il titolo

È da considerare come l'esito estremo a cui potesse giungere la ricerca poetica ungarettiana, nella sua ansia di riduzione e semplificazione, che, arrestandosi alle soglie del silenzio, cerca di raggiungere l'assoluto. Due ternari, il primo dei quali, sdrucciolo, è composto di quattro sillabe. Quattro parole di cui due monosillabi, che, compenetrandosi con il termine che segue attraverso l'apostrofo, danno luogo a due sole emissioni di voce. Nella brevissima sequenza, la presenza del poeta («M») appare investita di una luce violenta («illumino»), che riverbera dall'intera estensione dello spazio. In questo modo l'individuo partecipa della vita del tutto, il relativo si identifica con l'infinito e l'eterno. Ungaretti traduce così il linguaggio dell'ineffabile, la sensazione di una pienezza quasi soprannaturale che non può essere definita in termini logici e concettuali. Di qui, anche, il dilatarsi senza limiti della dimensione spaziale, che i termini usati portano dentro di sé, nel loro stesso suono. È una sensazione di totalità e di pienezza di vita che rappresenta uno stato di beatitudine e di grazia edeniche, paradisiache. Il carattere momentaneo di una improvvisa folgorazione e "illuminazione" è reso dal titolo *Mattina*, che indica il momento contingente di una miracolosa comunicazione con l'infinito. Tra il titolo e il testo esiste, in altri termini, un rapporto di corrispondenza analogica che riguarda gli imperscrutabili legami fra il tempo e l'eternità, il finito e l'infinito, il mortale e l'immortale.

T8 **PROPOSTA DI LAVORO**

I due versi che compongono la poesia possono essere ricondotti a una figura retorica? Se sì, a quale?

■ da *L'allegria*

T9 *Vanità*

Metro: versi liberi.

D'improvviso
è alto
sulle macerie

Percorso 7 Giuseppe Ungaretti 611

Così nel sesto volume del manuale *La letteratura* di Baldi Giusso Razetti e Zaccaria, e anche in tante altre antologie, è presentata la poesia *Mattina* di Ungaretti. C'è per così dire tanto rumore. I due versi si perdono nella pagina e addirittura viene tipograficamente evidenziata la mezza pagina di commento. Se invece guardiamo come è presentata la poesia nell'edizione dello Specchio di Mondadori, ci rendiamo conto che tutto quel bianco che contorna i due versi è tanto di cornice che li isola, è tanto di silenzio che dialoga con loro.

MATTINA
Santa Maria La Longa il 26 gennaio 1917

M'illumino
d'immenso

Così, secondo me, bisogna fare per restituire al testo non solo il suo paesaggio ma anche la sua dignità. La percezione non può che dirigersi nella giusta direzione, nel giusto fuoco se lo presentiamo così. Troppo spesso i ragazzi, e forse anche qualche insegnante, sono indotti a girare intorno al testo invece che a tenerlo al centro della propria attenzione come punto di partenza e punto di arrivo di tutto il lavoro. I manuali di letteratura dovrebbero a campione essere generosi di carta per tutelare i testi. Altrimenti l'effetto corrisponde a quello che si produce quando si ascolta un pezzo musicale e contemporaneamente ci si parla sopra.

Attraverso esperienze di *slow school* come queste, i ragazzi vengono educati a sostare sui testi, a fermarsi e osservare. L'insegnante in questo senso è come uno strano tipo di semaforo che dice "fermati qui" non per attendere ansioso di riprendere la marcia, ma perché questo è lo spazio di tempo in cui diventare veramente attivi, in cui concentrare le proprie energie. Sembra un paradosso – stare fermi per sviluppare energia - ma è proprio così.

Ottenere questo risultato sarebbe straordinario già di per sé, ma l'attuale condizione esistenziale impone sempre più la necessità di acquisire abilità nel cosiddetto *multitasking*, cioè nel fare tante cose contemporaneamente. Possiamo dire fin che vogliamo che questa dimensione non ci piace, non ci interessa, è nociva, non deve essere propria della scuola, ecc. Ma è così. La possibilità di accedere nello stesso istante a più fonti di informazione e intrattenimento richiede di essere presa in considerazione seriamente anche in ambito educativo. Immaginate un ragazzo o una ragazza che studia un passo della *Divina Commedia* nella sua stanza mentre ascolta musica, scrive un sms al cellulare, invia un tweet, lancia un mi piace su facebook, guarda le previsioni del tempo, vede un video su Youtube, disegna fumetti sul quaderno, bacia la sua ragazza mangiando un panino con l'ungherese all'aglio, prepara la borsa per andare in palestra e lancia un grugnito alla mamma che dalla cucina gli chiede: "Hai finito i compiti?". Sembra così lontana dalla realtà una situazione così? Magari tutto questo succede in classe. Per quanto mi riguarda, io al momento posso anche difendermi dietro un "non sono capace", "non mi compete", "non è sano", ma già da oggi e nei prossimi vent'anni di carriera che mi aspettano dovrò farci i conti. E sarò sempre tremendamente in ritardo. E allora bisognerà trovare una strategia per combinare positivamente queste due dimensioni: quella del sostare sulle esperienze singole colte nella loro più profonda autenticità e quella di riuscire a tenere d'occhio, con quello che in alcuni sport si chiama sguardo laterale, la molteplicità di compiti che devo e/o voglio svolgere simultaneamente. Al momento 'all'alta fantasia' manca la 'possa', ma l'integrazione di questi atteggiamenti è fondamentale. Per sentire quella famosa campana prima di capire che sta suonando per noi.

Sì, ma a che serve?

Claudio Giunta

1. Qual è lo scopo dell'istruzione? Dopo anni di letture e di riflessioni, uno ha la tentazione di accontentarsi di un programma minimo, di puro buon senso... Il principale obiettivo dell'istruzione potrebbe consistere nell'imparare a usare (e nell'imparare a credere in) frasi come *È un problema da valutare meglio*, o *Non tiriamo conclusioni affrettate*, o *Non ci saranno favoritismi*, o *Bisogna sforzarsi di dare a tutti le stesse opportunità*, o *È bene che chi ha di più aiuti chi ha di meno*, o *Bisogna aver cura dei beni pubblici*, o *Ognuno dev'essere libero di esprimere le sue opinioni*. E consiste anche nel non usare, nell'imparare a sorridere di frasi come *Lei non sa chi sono io*, o *È solo un negro*, o *È solo una donna*; o anche di frasi sbagliate per il tono più che per il concetto: *Io non sono uno che le manda a dire*, o *Quella è persona mia*, o *È tutto un mangia mangia*, eccetera. Un buon uso del linguaggio, che dovrebbe corrispondere (anche se non sempre corrisponde) a un buon uso delle idee.

Questo obiettivo, questo elenco di obiettivi, non ha nulla di naturale. Possiamo immaginare senza sforzo un gruppo di individui, una società, nella quale si difendano e si diffondano precetti diversi: per ipotesi, che *Il posto delle donne è la casa*, che *I neri non devono andare all'università*, che *Nella scala sociale ognuno deve starsene al suo posto*, che *L'importante è seguire una dottrina, credere in qualcosa* (quest'ultimo non è un *exemplum fictum* ma un frammento di conversazione che ho captato qualche giorno fa in treno: e che contraddice quell'ideale di autonomia e di maturità che sta al fondo del *nostro* concetto di istruzione). Non solo possiamo immaginare questi luoghi, ma sappiamo che questi luoghi ci sono, esistono, ed esistevano anche in occidente fino a poche generazioni addietro. Tutti gli *aficionados* di *Downton Abbey* (Inghilterra, primi anni Dieci del Novecento) sanno quanto sia piacevole affacciarsi per un'ora alla settimana su questo mondo così vergognosamente iniquo e così piacevolmente ordinato. Ma è passato un secolo da allora, e l'uso o il non uso di frasi come quelle che ho elencato definisce l'*habitus* che noi oggi consideriamo auspicabile per un membro della nostra società. Altre società, in altre epoche, hanno disegnato o disegneranno *habitus* diversi; noi troviamo sensato trasmettere ai più giovani questo fascio di certezze e di dubbi: queste attitudini.

Pensiamo anche che un ottimo modo per farlo (non l'unico modo) sia esporre i giovani all'influenza dell'arte, del pensiero filosofico, della storia, della scienza, e insomma all'influenza del sapere speculativo nella più ampia delle sue determinazioni. Questa vecchia idea, che è stata elaborata e difesa soprattutto dalla pedagogia tedesca del primo

Ottocento, mi pare – pare a tutti noi, credo di poter dire – ancora valida. Il contesto nel quale essa deve provare la sua validità è, però, profondamente cambiato: ed è un cambiamento recente, che non ha tanto a che fare con la modernizzazione in sé quanto, per così dire, con una delle pieghe che la modernizzazione ha preso negli ultimi decenni.

2. Il saggio di Martha Nussbaum sulla crisi dell'istruzione umanistica (*Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*) inizia con due citazioni, una da Tagore e l'altra da Dewey, che lamentano la crisi dell'istruzione umanistica. Visto che Tagore scrive nel 1917 e Dewey nel 1915 leggendo il libro della Nussbaum non ci si riesce mai a sbarazzare del tutto di questo retropensiero: che sia in fondo sempre lo stesso piagnisteo, e che se un secolo fa gli umanisti dicevano più o meno le stesse cose che dicono oggi non ci sia veramente di che preoccuparsi.

In parte è così: il lamento del letterato alle prese con un mondo che non è fatto a misura di letterato è un genere senza tempo. Ma in parte le cose sono effettivamente cambiate, ed è bene prenderne atto e rifletterci sopra. In breve, tra gli anni di Tagore e i nostri è successo soprattutto questo: che la scienza e la tecnologia hanno rivoluzionato il modo in cui viviamo; e che la vita, nelle società occidentali, è diventata così complessa da sollecitare sempre di più le competenze non di intellettuali capaci di interpretare il mondo (storici, filosofi) ma di esperti settoriali capaci di farlo funzionare (economisti, giuristi, medici). In questo senso, la vecchia distinzione tra le 'due culture' perde il suo significato, perché nella sfera della speculazione – in breve – disinteressata si trovano fianco a fianco matematici e filosofi, fisici e letterati, sicché la sfida non è più quella di comprimere, anche nei *curricula* scolastici, lo spazio dell'umanesimo a vantaggio delle scienze (è già successo), ma quella di salvaguardare uno spazio adeguato per ogni interesse culturale ed educativo che non abbia immediate ricadute applicative (il mutato equilibrio tra matematica e informatica, negli ultimi decenni, è l'esempio più chiaro di questa frizione).

La conseguenza superficiale più evidente di questo mutamento è che una formazione umanistica o scientifica 'generica' – quella che nella retorica corrente dovrebbe dare, ottimisticamente, le chiavi della 'capacità di ragionare' e del 'senso critico' – è oggi ancora meno spendibile di quanto non fosse ai tempi di Tagore e di Dewey. Lo statista del secondo dopoguerra in Italia è stato Alcide De Gasperi, laureato in Lettere. Lo statista degli anni Dieci del XXI secolo è Mario Monti, economista. Gli scienziati eletti in Parlamento si contano sulle dita di una mano; gli avvocati non si contano. Conseguenza profonda: al di là del riconoscimento sociale, che pure è molto più importante di quanto non si conceda di solito, una formazione teorica, non applicativa, in campo umanistico o in campo scientifico appare fuori sincrono rispetto alle necessità del tempo presente. Ebbene, la piega a cui alludevo ha accelerato

questo processo di obsolescenza investendo, dopo i contenuti del sapere umanistico tradizionale, anche i modi attraverso i quali esso viene trasmesso.

3. Infinita è la forza suggestiva delle serie TV. Guardando *Mad Men*, che è ambientato a Manhattan all'inizio degli anni Sessanta, si ha l'impressione che le cose essenziali ci fossero già, e che siano rimaste più o meno le stesse. Ci sono gli aerei, le automobili, gli uffici, i ristoranti, i telefoni, gli elettrodomestici. Certo: è *fiction*, ed è Manhattan, ma la vita non doveva essere troppo diversa nelle nostre grandi città: era la vita moderna che conosciamo, soltanto meno moderna. Ma che dire invece delle forme dell'acculturazione? Dire *media*, oggi, vuol dire qualcosa di completamente diverso da ciò che questa parola significava mezzo secolo fa, perché oggi i *media* non sono soltanto il canale privilegiato della comunicazione ma anche il principale canale dell'apprendimento, e il luogo in cui si formano e orientano le opinioni. E dire scuola o università vuol dire parlare di istituzioni all'interno delle quali il rapporto, il patto tra docenti e discenti, ha subito una trasformazione altrettanto profonda. Un'aula scolastica o universitaria di oggi assomiglia ben poco a un'aula scolastica o universitaria di mezzo secolo fa: sono diversi i numeri, gli abiti, i volti, la proporzione tra i sessi, la composizione sociale, le relazioni tra studenti e professori.

Ora, a fronte di questa rivoluzione culturale, l'insegnamento scolastico e universitario non è cambiato molto, sia che si guardi alle sue forme (i modi attraverso i quali il sapere viene comunicato) sia che si guardi alla sua sostanza (le cose che si insegnano). Questo conservatorismo di fondo è, a mio avviso, del tutto legittimo, posto che il primo compito della scuola e dell'università è comunicare ai giovani il sapere accumulato; posto cioè che, con le parole di Rorty, «l'educazione, anche l'educazione del rivoluzionario o del profeta, deve necessariamente cominciare con l'acculturazione e il conformismo», giacché «noi non possiamo essere educati senza aver prima scoperto un sacco di cose intorno alle descrizioni del mondo offerte dalla nostra cultura [...]; in un momento successivo, possiamo forse dare minore importanza al fatto di 'essere a contatto con la realtà', ma possiamo permettercelo solo dopo esser passati attraverso stadi di conformità [...] alle norme dei discorsi che si fanno intorno a noi»¹.

Tuttavia, questo processo di socializzazione non è, a sua volta, sottratto alla storia: dire che i giovani devono essere messi di fronte a quanto di meglio la loro civiltà, o la civiltà umana *tout court*, ha prodotto nei secoli passati non è certo una formula priva di contenuto, ma è una formula ambigua, dal momento che ogni *corpus* di conoscenze presuppone una selezione, e che questa selezione non può compiersi una volta per tutte ma richiede ogni volta di essere rinnovata e giustificata (anche quando, conservatori a oltranza, la si voglia riproporre identica). Di qui insomma la necessità di una verifica, di qui l'opportunità della domanda intorno a 'che cosa studiare a scuola'.

¹ R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, Bompiani, Milano 2004, p. 731.

Questa verifica, già ardua di per sé, non mi pare venga facilitata dal profilo dei verificatori. Mi pare infatti che il dibattito sulla scuola sia polarizzato tra, da un lato, enunciati teorici di sublime astrattezza formulati da docenti universitari che vivono per lo più nel mondo della luna e, dall'altro lato, disposizioni pratiche formulate da tecnici della pedagogia altrettanto alieni dalla compromissione con la realtà delle classi scolastiche, quella realtà della quale gli unici veramente esperti, gli unici dei quali sarebbe interessante ascoltare il parere, sono gli insegnanti. Sono del parere che una delle disgrazie, nel discorso sull'istruzione, stia nel fatto che nelle istituzioni e nei *media* questo discorso è monopolizzato da persone anziane che insegnano discipline umanistiche all'università, e che scambiano il loro frammento, il frammento che li ha creati e all'interno del quale vivono, per l'intero. Di qui, troppo spesso, la ripetizione dei soliti luoghi comuni sulla imprescindibilità della formazione umanistica (Nussbaum); mentre servirebbero soprattutto proposte concrete su questioni particolari, e anche una certa disponibilità a mettere in discussione le opinioni che la nostra formazione liceale e universitaria ci porta a considerare alla stregua di principi non negoziabili.

4. Nell'ambito umanistico, che è quello che mi è più familiare, il problema dell'acculturazione così come l'ha impostato Rorty si converte soprattutto in un problema di cronologia, e insomma di distanza delle discipline e degli argomenti insegnati rispetto all'oggi. Da un lato, vogliamo che gli studenti imparino che cosa è successo nella tradizione italiana ed europea, e che entrino in contatto con opere che appartengono ad epoche e mondi lontani dalla loro esperienza (cose inattuali come i trovatori, poniamo, o le chiese romaniche), perché una vita spesa soltanto in mezzo a ciò che è presente qui e ora non è una vita ben spesa. Dall'altro, non vogliamo che vivano il presente da stranieri, vogliamo che tengano gli occhi aperti su ciò che li circonda e che imparino a conoscere e ad amare opere che hanno un rapporto meno mediato con la loro vita – non solo libri, dunque, ma anche film, canzoni, fumetti: l'umanesimo circostante. In altre parole, è ben chiaro che la formazione umanistica passa e deve continuare a passare attraverso le opere d'arte del passato, anche del passato remoto, tanto più quando ogni altra agenzia educativa cospira in una sorta di presentificazione della vita intellettuale: dove dovrebbe sopravvivere, la cura per il passato, se non nella scuola?

E tuttavia, la scuola oggi non opera nel vuoto e nel silenzio ma in un ambiente che è saturo di informazioni e di stimoli latamente culturali. Oltre a svolgere la sua tradizionale funzione formativa, oltre a condividere con gli studenti il sapere accumulato, alla scuola spetta perciò anche il compito – relativamente nuovo rispetto al passato – di dar loro i mezzi per reagire all'infinita quantità di cose (nozioni, idee, *habitus*) che essi assorbono durante la loro vita extrascolastica. Credo che Neil Postman avesse in mente qualcosa di simile quando scriveva che, più che promuovere la scienza e l'intel-

ligenza, gli insegnanti dovrebbero sforzarsi di ‘togliere la stupidità’, cioè di eliminare i difetti, gli errori del pensiero, così come i medici eliminano le malattie e i giudici le ingiustizie. In vista di un obiettivo simile, è probabile che, in un adolescente, una sana passione per il cinema (anche non *d’essai*) sia più espediente di un’insana passione per le poesie di Guido Cavalcanti: non dobbiamo allevare degli specialisti, o dei maniaci.

Questo non significa che a scuola si debbano ‘studiare soltanto cose utili e attuali’: soprattutto se riferito agli anni della formazione, questo è uno slogan demenziale. Da parte mia, per gli studi che ho fatto e un po’ anche per indole, sarei d’accordo con ciò che ha scritto recentemente Fabio Bentivoglio (*Per una scuola della Costituzione*, in “Italianieuropei”, 3 [2012], pp. 56-62): «La scuola, proprio perché è diretta a nuove generazioni senza memoria collettiva, abitanti di una società senza radici, dovrà darsi un asse culturale di tipo storico: ciò significa la storicizzazione di tutti i suoi contenuti scientifici, tecnici, artistici e letterari». Ho però l’impressione che, per stare nei confini del mio settore (ma direi che l’osservazione è generalizzabile), il racconto storico-letterario – dalle origini ad oggi, dai siciliani a Calvino – lasci sempre più inerti gli studenti e sia, di conseguenza, sempre più difficile da sostenere anche per gli insegnanti. Parlando con persone che, dopo il liceo, hanno studiato discipline diverse da Lettere e Filosofia, vedo bene quanto poco resti delle minuzie storico-letterarie di cui riempiamo i manuali. Nello stesso numero di “Italianieuropei”, Andreas Schleicher conclude così il suo intervento (*Uno sguardo all’istruzione in Italia*, pp. 98-103): «Il mondo è diventato indifferente all’eredità del passato, non perdona la fragilità e non è interessato a usanze e pratiche. Il successo arriderà alle persone e alle nazioni che saranno rapide ad adeguarsi, poco propense a lamentarsi e pronte a cambiare» (103). Temo che, quanto al dover essere, abbia ragione Bentivoglio, ma che quanto all’essere abbia ragione Schleicher.

Che fare, dunque? Dare ragione al mondo? Almeno in parte sì. E nel caso concreto: rinunciare alla storia? Insegnare letteratura seguendo la traccia dei generi, dei tipi testuali, mettendo in secondo piano, magari obliterando, la cronologia? So bene che tentativi simili sono stati fatti, si fanno all’estero, con risultati non sempre confortanti. La sola volta che ho esposto in pubblico queste mie perplessità, uno dei presenti mi ha risposto che «è grazie a idee come queste se gli studenti escono da scuola senza sapere la differenza tra Rinascimento e Risorgimento». È un’obiezione che prendo molto sul serio: non vorrei che succedesse questo, perché una persona civile deve conoscere la storia della letteratura nazionale così come conosce la storia nazionale. Però vorrei anche osservare due cose. La prima è che io conosco molte persone che, nonostante abbiano ‘fatto’ la storia della letteratura a scuola, si trovano ad avere in testa, anziché conoscenze reali, delle etichette posticce. Questa semicultura non è meglio dell’ignoranza. Nel suo saggio *Stil novo*, Matteo Renzi mostra di sapere, a spanne,

che cosa sono il Rinascimento e il Risorgimento: ciononostante, il profilo intellettuale che emerge dal libro è miserevole. La macchina scolastica produce ancora troppa retorica, e la retorica produce stupidità: non è detto che ne produrrebbe di meno se cambiassimo i programmi scolastici, ma qualche rettifica – non una rivoluzione – potrebbe essere salutare. La seconda è che una conoscenza reale, critica, di un numero limitato di argomenti vale più della conoscenza superficiale del Tutto che un corso di letteratura dalle origini ai giorni nostri (o l'equivalente in altri àmbiti) promette di dare. Agli studenti di oggi non mancano né le informazioni né il libero accesso alle informazioni: tutto è a portata di mano, se si dispone di una connessione internet e della volontà di sapere. Ciò che manca è semmai l'attitudine a concentrarsi, a indugiare, a riflettere sulle informazioni, e questa attitudine va insegnata soprattutto a scuola, e non può non implicare anche una certa selezione delle cose che insegnano. Io mi sono occupato a lungo di Dante e dei poeti dello stilnuovo, ma non troverei scandaloso il fatto che uno studente – specie uno studente non liceale – esca dalla scuola secondaria senza aver letto *Al cor gentil* di Guinizelli, se questo risparmio di tempo gli ha permesso di approfondire altri argomenti, magari più capaci di sollecitare la sua esperienza, più vicini al suo mondo. Dal momento che quello che conta è acquisire un'attitudine (direi *attitudine*, non *metodo*), i temi sui quali questa attitudine si esercita sono, entro certi limiti, indifferenti: e perciò è inutile – ripeto: specie nella scuola primaria e secondaria – moltiplicarli oltre necessità.

5. In un articolo recente, uno studioso di storia del cinema si lamentava perché i ragazzi a scuola non ricevono un'adeguata istruzione nel settore degli audiovisivi: niente cinema, niente TV. Sono le forme d'arte e di comunicazione più presenti nella vita dei giovani, e la scuola le ignora. E che dire della cultura teatrale? Siamo il paese della commedia dell'arte, di Goldoni, di Pirandello, ma per il teatro si ritaglia al massimo qualche ora di tanto in tanto nel programma di letteratura. Ma l'Italia è anche la nazione che ha praticamente rinunciato a dare un'istruzione musicale agli studenti: non s'impara a suonare, e non s'impara neanche ad ascoltare, mentre basta fare una gita in Scandinavia per vedere che laggiù è tutto diverso. E del resto, come tutti sanno, l'Italia possiede una fetta ragguardevole del patrimonio artistico mondiale: eppure alla storia dell'arte vengono concesse al massimo un paio d'ore la settimana, e solo in alcuni tipi di liceo. S'intende poi che oggi l'economia e la giurisprudenza sono troppo importanti per lasciarle fuori del *curriculum*. E la ginnastica? Un *mix* di musica e ginnastica era la miracolosa ricetta greca che rimpiangeva Nietzsche... E così via, all'infinito.

Ora, quest'ansia è comprensibile, è addirittura legittima. Vogliamo formare delle persone che vivano bene il loro tempo, non dei disadattati. Ma insegnare tutto non si può. E non solo perché manca il tempo, ma perché una sola testa non potrebbe

contenere tante nozioni, e tanto disparate: verrebbe fuori soltanto confusione. L'eccellente saggio di Lucio Russo *La cultura componibile* spiega, in poche pagine, perché questo modello di formazione – benché sempre più praticato – non è in realtà praticabile. D'altra parte, però, non possiamo neppure accontentarci di ripetere le cose che ci hanno insegnato nel modo in cui ce le hanno insegnate: negli ultimi decenni, i cambiamenti sono stati troppi, e la scuola non può non prenderne atto. Occorre una nuova formula, o un ventaglio di nuove formule. Nuove meno negli ingredienti (non s'inventa niente) che nel dosaggio. Tra le tante possibili, ecco due ovvietà.

(1) Posto che attitudini come la concentrazione e la capacità di approfondimento ci stanno più a cuore della quantità delle nozioni apprese, i ragazzi dovrebbero essere incoraggiati a leggere più libri per intero, non tanto i Grandi Libri del passato remoto (che alle superiori, specie se non sono il liceo, si possono benissimo leggere a pezzetti, se possibile cercando di dare un'idea dell'intero: provate a domandare a uno studente universitario come finisce la *Commedia*, rimarrete sorpresi) quanto i romanzi e, soprattutto, i saggi del Novecento. I romanzi e i saggi del Novecento non dovrebbero essere 'il libro di cui si parla' o 'l'ultimo libro letto dal professore', o 'un libro di bruciante attualità'. Il momento della formazione non coincide con quello dell'informazione: perciò dovremmo resistere alla tentazione di comunicare agli studenti tutti i nostri interessi del momento, o i nostri entusiasmi. Qualcuno, sì; tutti, no.

(2) Non credo sia ancora abbastanza chiaro a tutti quanto l'esistenza di internet abbia reso necessaria la conoscenza dell'inglese. Prima era un *atout* in più per trovarsi un lavoro o per viaggiare. Oggi leggere o non leggere l'inglese, capirlo o non capirlo significa potere o non potere accedere ai migliori prodotti culturali che circolano in rete: musica, film, riviste, informazione. Più del *digital divide* (tutti sanno usare Facebook) è questa, oggi, la vera linea di separazione tra i colti e gli incolti, cioè tra i futuri ricchi e i futuri poveri.

Sono, come ho detto, considerazioni ovvie, di puro buon senso, ma mi pare che il discorso sulla scuola debba concentrarsi soprattutto su queste questioni pratiche: anche per questa ragione, la voce più interessante da ascoltare è quella degli insegnanti, cioè di chi fa ogni giorno esperimenti in vivo, non quella dei teorici dell'educazione. Sollevarsi dal piano delle pratiche è tentante, ma è rischioso. Nel migliore libro sulla scuola che io conosca (*Scuola sotto inchiesta*, Einaudi 1957), Guido Calogero ha fatto una previsione che merita di essere letta o riletta estesamente:

Il mondo futuro è destinato, secondo ogni verosimiglianza, a consumare bellezza e arte quanta mai nella storia se ne consumò [...]. Ma questa futura intensificazione dell'uso dei valori culturali, e in generale del tempo libero, dovrà anche modificare il carattere delle nostre istituzioni educative. Non si capisce perché essa dovrebbe ac-

centuare la specializzazione e tecnicizzazione delle preparazioni [...]. L'educazione e la scuola dovranno anzi accentuare piuttosto quella generale preparazione alla vita, che starà alla preparazione professionale nella stessa crescente proporzione in cui il tempo libero starà al tempo del lavoro. Proprio in quanto il tempo in cui semplicemente si vivrà sarà più lungo del tempo in cui si produrrà, l'educazione alla saggezza del vivere dovrà prevalere sempre più rispetto all'addestramento alla tecnica del produrre [...]. L'educazione di domani dovrà essere sempre più una scuola dell'uomo e sempre meno, in questo senso, una scuola del lavoratore. Questo non esclude, si capisce, che ognuno dovrà essere addestrato anche a fare un lavoro utile alla comunità. Tuttavia, io amo sognare che, se non i miei nipoti, almeno i loro nipoti andranno a scuole le quali fino al diciottesimo anno di età non si preoccuperanno d'altro che di allenarli al gusto del vivere e del convivere, al gusto di godere con equilibrata intensità di tutto quanto merita di essere goduto nella vita [...]. Andranno a scuole che, dopo il diciottesimo anno, li addestreranno per un anno o due a un qualunque tipo di più semplice e provvisorio lavoro produttivo, dopo di che essi cominceranno a esercitarlo, in un paio d'ore al giorno e per cinque giorni della settimana, e ciò renderà loro abbastanza per vivere in un piccolo appartamento [...]. Nel tempo residuo degli altri cinque giorni, essi avranno ancora modo, fra i venti e i trent'anni, di compiere, volendo, i loro studi superiori, saggiando attentamente le loro attitudini, e magari provando e riprovando e cambiando, così che anche la scelta finale del loro lavoro riesca la meno inadeguata possibile. (pp. 283-88).

Mai azzardare previsioni sul futuro delle civiltà, e – se si cede alla tentazione – mai essere troppo precisi. Ma se ho citato questa pagina così spericolata non è per sorridere degli errori che contiene, o per meditare su quanto fanno piangere le preghiere esaudite (ah, la libertà di «provare e riprovare e cambiare» lavoro!). È per dire che, al di là dell'ottimismo immotivato circa ciò che sarebbe capitato ai nipoti dei suoi nipoti, cioè ai nostri figli, le parole di Calogero sul senso della scuola e dell'educazione continuano ad essere vere: «Proprio in quanto il tempo in cui semplicemente si vivrà sarà più lungo del tempo in cui si produrrà, l'educazione alla saggezza del vivere dovrà prevalere sempre più rispetto all'addestramento alla tecnica del produrre». Nel momento in cui la società in crisi si preoccupa, legittimamente, di affinare la sua tecnica del produrre, educando nuovi tecnici, gli individui che abitano quella società imparano sulla loro pelle, invecchiando, quanto è lungo, per molti intollerabilmente lungo «il tempo in cui semplicemente si vive». Imparare a riempirlo in maniera piacevole e intelligente: questo – se proprio serve uno slogan – mi pare debba essere il principale obiettivo dell'istruzione scolastica.

Informazioni sugli autori

Luca Barbieri (Trento) è insegnante precario in attesa di incarico. Si è laureato in Filologia e critica letteraria all'Università degli Studi di Trento. Nell'anno scolastico 2011-12 ha insegnato Geografia all'Istituto d'Istruzione "Lorenzo Guetti" di Tione di Trento (TN).

Marco Bellabarba (Trento) insegna Storia moderna nel Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento. Si è occupato di storia politica e giudiziaria nell'Italia moderna. Attualmente studia la costituzione politica e i problemi di convivenza nazionale nella monarchia asburgica tra Otto e Novecento.

Mariangela Caprara (Firenze) insegna materie letterarie al biennio al Liceo Classico "Michelangiolo" di Firenze. Ha studiato lettere classiche all'Università di Firenze. Dopo la laurea ha frequentato il corso di perfezionamento della Scuola Normale Superiore di Pisa. Nel 2006 ha pubblicato l'edizione critica commentata di un canto della parafrasi evangelica di Nonno di Panopoli.

Girolamo De Michele (Ferrara) insegna Storia e Filosofia al Liceo "Ludovico Ariosto" di Ferrara. È autore di diverse pubblicazioni di ricerca filosofica (l'ultima è *Filosofias. Corso di sopravvivenza*, Ponte alle Grazie, Milano 2011), e di numerosi interventi sulla scuola, tra i quali il libro *La scuola è di tutti* (minimum fax, Roma 2010). Fa parte della redazione della e-zine *carmilla*.

Silva Filosi (Trento) insegna Italiano e Latino al Liceo Scientifico "Antonio Rosmini" di Rovereto (TN). Laureata in Lettere classiche all'Università Cattolica di Milano con specializzazione in storia romana, dal 2004-2005 segue progetti di e-learning e di tutoraggio per alunni in difficoltà.

Umberto Fiori (Milano) insegna Italiano e Storia nell'IISS "Pietro Verri" di Milano. Nato a Sarzana, dal 1954 vive a Milano, dove si è laureato in Filosofia. Negli anni '70 ha fatto parte del gruppo rock degli Stormy Six. In seguito si è dedicato soprattutto alla poesia (l'ultimo libro, uscito da Mondadori, è *Voi*) e alla critica.

Claudio Giunta (Torino) insegna Letteratura Italiana nel Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento.

Daniele Lo Vetere (Torino), laureato in Letteratura italiana e abilitato Siss, è insegnante precario di Lettere alla Scuola media israelitica "Emanuele Artom" di Torino. Si sta specializzando in Didattica dell'italiano all'Università per stranieri di Siena.

Federica Lucchesini (Pavia) ha insegnato nella periferia napoletana. Si è addottorata in Filologia moderna a Pavia. Sta terminando un dottorato in Teorie della Formazione all'Università di Milano Bicocca e collabora regolarmente alla rivista di educazione e intervento sociale *Gli Asini*.

Eliana Petrolli (Trento), insegnante precaria di lettere, lavora dal 2010 al Liceo "Bertrand Russell" di Cles. Collabora dal 2007 con il Museo Diocesano Tridentino dove si occupa della creazione di percorsi didattici e della formazione di docenti.

Mauro Piras (Torino) insegna Filosofia e Storia al Liceo Classico-Linguistico "Vincenzo Gioberti" di Torino. Ha scritto saggi di filosofia politica e teoria sociale. Si occupa di formazione dei docenti per la FLC-CGIL di Torino.

Christian Raimo (Roma) insegna Filosofia e Storia in un Liceo paritario di Roma. Ha studiato filosofia con Marco Maria Olivetti. È consulente per le collane Nichel e Indi di minimum fax. Il suo ultimo romanzo è *Il peso della grazia* (Einaudi, 2012).

Michele Ruele (Trento) insegna Italiano e Latino al Liceo Classico "Giovanni Prati" di Trento, di cui è anche vicepresidente. Si occupa di formazione degli insegnanti, di didattica con le ICT, di letteratura dell'Otto e Novecento.

Amedeo Savoia (Trento) insegna Lettere al Liceo "Leonardo da Vinci" di Trento e collabora con IPRASE.

Ringraziamenti

Ci sono cose che non si possono fare da soli e allora vogliamo ringraziare di cuore le persone che ci hanno dato una mano nell'organizzazione del seminario e nella realizzazione del volume. Alberto Tomasi, Luigi Morgillo e Michela Sighel (Liceo "Leonardo da Vinci" di Trento); Antonella Neri (Università di Trento); Antonella Fambri, Luigi Sansoni, Luisa Mariech Francesco Bailo, Desj Carli, Paolo Mattivi, Walter Vettori, Sabrina Rossi (IPRASE). Un sentito grazie anche a Giulio Mozzi che nel suo blog letterario ha dato ampia diffusione all'iniziativa e ha suscitato un'interessante discussione (<http://vibrisse.wordpress.com/>).

Amedeo Savoia, Claudio Giunta

Libri pubblicati all'interno della collana *Studi e ricerche*.

Le pubblicazioni possono essere richieste accedendo al sito www.iprase.tn.it alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

- Pugliese S.** (2012), *L'istruzione tecnica e il mercato del lavoro in Trentino*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cortese F.** (2012), *Il Dirigente scolastico nella scuola trentina. Tra essere e dover essere*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dordit L.** (2012), *Accountability e processi di riforma dei sistemi educativi in area OCSE. Valutazione multidimensionale, finanziamento delle istituzioni scolastiche e reclutamento degli insegnanti. Con un saggio sui sistemi di valutazione delle competenze nella scuola italiana*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M., Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Lavagne interattive multimediali, esperienza digitale percepita e conduzione della classe. Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali. Rapporto di ricerca del progetto RED 5*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M., Pisanu F., Tabarelli S.** (a cura di) (2012), *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe. Rapporto di ricerca del progetto RED 10*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tabarelli S. e Pisanu F.** (a cura di) (2012), *Promuovere il successo formativo. Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio e di prevenzione dell'insuccesso scolastico*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuin E.** (a cura di) (2011), *Scritture di scuola. Lo scrivere come competenza appresa*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini A. e Rubino F.** (a cura di) (2011), *Il risultato degli studenti trentini in Lettura. Rapporto provinciale PISA 2009*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Minello R.** (2011), *Dirigere una scuola accogliente*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dordit L.** (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna Internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari L., Calliari P., Lizzari R., Malfatti M., Quaggio G., Tabarelli S. e Tarter G.** (2010), *Indicazioni alle scuole per la rilevazione precoce e per l'intervento efficace nelle difficoltà di lettura e scrittura*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Martini M. e Rubino F.** (a cura di) (2010), *I risultati degli studenti trentini in Matematica e Scienze nel 2008. Rapporto provinciale TIMSS*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2009), *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Lucietto S.** (a cura di) (2009), *Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Bazzanella A. e Buzzi C.** (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Filosi E., Predelli M. e Valentini B.** (a cura di) (2008), *Uno strumento per la rilevazione di competenze in una sperimentazione di uso veicolare di una seconda lingua*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gentile M.** (a cura di) (2008), *Rapporto preliminare. Il Trentino nell'indagine internazionale OCSE-PISA 2006*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Buzzi C. e Dindelli M.** (2008), *Per un curriculum orientativo. Obiettivi e Indicatori*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (2008), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Campolongo F.** (2008), *La testa altrove. Indagine sul Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2008), *... e allora... CLIL. L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2007), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Nesler R.** (2007), *Imparo giocando: videogiochi e apprendimento. Rapporto di ricerca sul quadriennio di sperimentazione*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Siniscalco M.T. e Zuccarelli D.** (a cura di) (2007), *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Pisa 2003. Risultati del Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2007), *I bambini pensano con le storie*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Associazione "U. Girella", Istituto IARD, IPRASE del Trentino** (2007), *Adolescenti e pensiero costruttivo. L'esperienza dei Laboratori del Fare a Rovereto*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Pollam M.L.** (a cura di) (2007), *"ad Agio". Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Brighenti E.** (a cura di) (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2006), *Qualità e cambiamento: l'apprendimento delle lingue straniere*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Pavan De Gregorio G., Mezzaluna P., Zuccarelli D.** (2006), *La lettura nella scuola elementare. Indagine Internazionale IEA Pirls - ICONA 2001*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ziglio L.** (a cura di) (2006), *Immigrazione nella scuola trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tarozzi M.** (a cura di) (2006), *Il senso dell'intercultura. Ricerca sulle pratiche di accoglienza, intercultura e integrazione in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Azzali F. e de Gerloni B.** (2006), *I saperi e la persona. Indagine sui modelli di curricolo nelle scuole trentine*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Farina M.** (2005), *Stefano Bellesini (1774-1840): maestro ed educatore dell'intelligenza e del cuore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Cretti G. e de Gerloni B.** (2005), *Insegnanti e formazione in servizio. Domanda e offerta formativa in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Morandi R.** (a cura di) (2005), *Al passo coi tempi. Esiti del rapporto di ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Fortunato F.** (a cura di) (2005), *A lezione dal corpo. Per una didattica interculturale attraverso l'espressione corporea. Da un percorso di ricerca spunti di lavoro nella scuola media e superiore*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Gruppo di ricerca "Curricoli per la musica"** (a cura di) (2004), *Musica nella scuola. Un percorso possibile dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola secondaria di secondo grado*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Miato L.** (2004), *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Ricci Garotti F.** (2004), *Insegnamento veicolare in provincia di Trento. Un modello possibile*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe quinta elementare*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Zuccarelli D.** (a cura di) (2004), *Indagine sugli apprendimenti della lingua tedesca e della lingua inglese. Classe terza media*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento

- Calliari P. e Degasperi M.** (a cura di) (2004), *I bambini insegnano la grammatica*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Dalvit P.** (2004), *Cittadini o stranieri? Ricerca sull'interculturalità in Trentino e Sudtirolo*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (2004), *Certificazioni linguistiche in provincia di Trento*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lonardi N. e Jabbar A.** (a cura di) (2003), *Pluralismo delle fedi in una società in trasformazione. Religioni del mondo nel Trentino di oggi*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Tamanini C.** (a cura di) (2003), *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento
- Lucietto S.** (a cura di) (2003), *Children as Learning Citizens: A European project. A report on pedagogical good practice for learners' success at school*, IPRASE del Trentino, Provincia autonoma di Trento, Trento