

Bologna, 11 aprile 2013  
Seminario interregionale COMPITA  
Liceo classico «L. Galvani»

Remo Ceserani  
Università di Bologna

### La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi

Vi racconto due aneddoti. Mi capita molto spesso di ricevere dei messaggi da studenti che non conosco e che ormai quando non sanno a chi rivolgersi cercano il nome di qualcuno nella rete e gli scrivono con disinvoltura e un po' di improntitudine con le più imprevedute domande: la rete è ormai il loro ambiente naturale e la loro personale enciclopedia. Una volta ho ricevuto questo messaggio: «Sono una studentessa dell'università di Roma<sup>3</sup>. Sto preparando una tesi sul fumetto postmoderno con la professoressa Tal dei Tali. So che lei è un esperto in materia. Mi piacerebbe molto che lei facesse da *trade union* con la mia professoressa e che insieme mi seguiste nel lavoro». Pochi anni fa, quando stavo terminando il mio servizio di insegnamento nell'Università di Bologna, prima di andare pacificamente in pensione (o meglio: di rimettermi a insegnare qua e là nel mondo, da Zurigo a Stanford), mi capitò agli esami una ragazza che si presentava per la verità molto bene, parlava l'italiano con una discreta competenza e sembrava ben preparata sull'argomento del mio corso: un'introduzione alla poesia moderna europea. Le ho messo sotto gli occhi una famosa poesia di Goethe: «Über allen Gipfeln», che ha come tema la quiete che discende sulle cose e sugli uomini al tramonto, dolce metafora della morte. Mi è venuto un dubbio, mentre lei traduceva e illustrava la scena descritta nella poesia e le ho chiesto, pensando alla particolare concezione della morte presentata nella poesia: «Secondo lei, Goethe era cattolico o protestante?». E lei, prontissima, ha risposto: «O via! Tutti sanno che Goethe era mormone». Non sono riuscito a sapere da dove avesse preso una così strana nozione.

Raccontando questi due aneddoti, non intendo arricchire lo stupidario in cui i professori raccolgono gli strafalcioni dei loro allievi per ridere fra loro di tanta diffusa goffaggine e ignoranza. Mi sembrano, piuttosto, indicativi di una situazione di crisi generale, di cui dovremmo preoccuparci. La crisi denunciata da questi aneddoti riguarda due aspetti della formazione scolastica quale risulta a chi accoglie gli studenti che arrivano all'università: la

scarsa conoscenza delle lingue straniere, oltre che in gran parte della lingua italiana e lo straordinario appiattimento del senso della storia e la grande confusione fra le culture.

Ma ci sono, come tutti sapete, altri aspetti, denunciati dalle statistiche internazionali e ribaditi, anche con una qualche petulanza, dai miei colleghi di università che hanno assistito a un forte impoverimento delle capacità e delle conoscenze nelle nuove matricole, con peggioramento di anno in anno: forte impoverimento delle competenze linguistiche (vocabolario, precisione nell'uso dei termini, regole grammaticali, strutture sintattiche, errori elementari di ortografia nella scrittura e impiego totalmente irrazionale della punteggiatura; scarsa familiarità con la matematica, con effetti negativi su molte forme di apprendimento avanzato, debolezza e squilibri negli insegnamenti scientifici e in particolare dell'apprendimento del metodo scientifico. Fragilità dell'insegnamento delle lingue straniere, con il risultato che uno studente tedesco alla fine del percorso secondario possiede pienamente una lingua straniera, a volte due, mentre i nostri ragazzi se la cavano un po' se hanno fatto un soggiorno all'estero con il sostegno delle famiglie. Concentrazione, nell'insegnamento letterario, quasi esclusivamente sulla letteratura nazionale (e nei licei su quelle classiche). Presenza molto scarsa (sia nei programmi sia negli interessi della maggior parte degli insegnanti di filosofia, storia o scienze) di discipline importanti come l'antropologia, la storia della cultura, la psicologia, le scienze cognitive, le arti figurative, la musica, il teatro. Presenza non obbligatoria ma comunque ingombrante di un insegnamento dottrinario della religione cattolica, con la conseguente scarsissima conoscenza delle altre religioni (non mi soffermo sul problema della *Bibbia* – antico e nuovo testamento - che andrebbe sottratta all'insegnamento dottrinario e collocata, con i suoi problemi filologici e le straordinarie qualità narrative e mitopoietiche, nell'area degli insegnamenti culturali e letterari).

Davanti a questa situazione molto grave, i progetti di Compità possono aiutare a migliorare le cose? A me sembra che vadano nella direzione giusta, anche se non possono ovviamente risolvere essi soli i gravissimi problemi che hanno causato la crisi e che i vari ministri che si sono succeduti in via Trastevere hanno lasciato incancrenire.

Qui parliamo della parte del progetto Compità che riguarda l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana (la «disciplina» denominata convenzionalmente «italiano», con un termine che non mi piace). Si tratta di un documento serio e propositivo e nel corso di questa giornata verrà discusso ampiamente e autorevolmente. Credo che il mio compito sia di aprire la discussione con commenti e rilievi, sia positivi sia critici.

Mi soffermo anzitutto sui fondamenti metodologici del documento, che si appoggiano sulle proposte di importanti specialisti della materia e su premesse teoriche in gran parte condivisibili. Esprimo soltanto due dubbi: uno meno importante, che riguarda una qualche sopravvivenza della moda strutturalistica degli anni Settanta-Ottanta, come dimostra la presenza di un diagramma che ricorda il quadrato semiotico di Greimas: è un procedimento che ha le sue radici nella matematica e nella logica, ha lo scopo di mettere in luce opposizioni e connessioni di ordine semantico profondo nei nostri discorsi e nel nostro immaginario e anche a me è capitato di farvi ricorso in una discussione con Fredric Jameson, ma ha il difetto di semplificare eccessivamente la realtà e rischia di rendere astrattamente semplici le dinamiche che operano nella complessità del nostro mondo mentale e sociale. L'altro dubbio riguarda il modo in cui il documento si appoggia alle teorie di un famoso cognitivista e pedagogista di Harvard: Howard Gardner e alla sua idea dell'«intelligenza multipla». Gardner è un personaggio di tutto rilievo, che ha avuto maestri straordinari come Erik Erikson, David Riesman e Jerome Bruner, ha combattuto contro le più piatte concezioni del behaviourismo americano, ispirandosi a Piaget e Levi Strauss e ha fondato centri di ricerca importantissimi come il Project Zero alla Harvard Graduate School of Education. Le sue teorie hanno incontrato obiezioni e critiche da parte soprattutto degli psicologi, poco disposti a rinunciare all'idea di un soggetto umano unitario, e degli psicoanalisti, che hanno una proposta diversa di scomposizione del soggetto, fra es, ego e superego (aggiungerei che ci sono attività mentali sottorappresentate nello schema di Gardner, come il sogno, il fantasticare, l'immaginare altri mondi rispetto a quello in cui viviamo, ecc.). Lui stesso ha presentato spesso le sue ipotesi in forma problematica e provvisoria. Esse tuttavia hanno avuto un seguito molto ampio ed entusiastico da parte di molte istituzioni educative del suo paese, in un sistema culturale dominato dal pragmatismo, con esperimenti molto interessanti e di successo (senza peraltro, come sappiamo, migliorare molto i risultati educativi del sistema americano, che rimane molto indietro nelle statistiche internazionali). Jerome Bruner, se posso permettermi di dichiarare una preferenza personale, ha dimostrato un'immaginazione più flessibile e creativa del suo allievo Gardner, specialmente nei lavori sulla narrazione come forma di conoscenza. C'è poi Philippe Perrenoud a cui pure si richiamano gli autori del documento Compità. Egli è stato professore di pedagogia a Ginevra e uno dei fondatori del «Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation» nella città di Piaget. Mi pare che Perrenoud si inserisca molto più pienamente nella tradizione europea degli studi di psicologia che in quelli americani, tendenzialmente behaviouristici o pragmatistici, e quanto ai problemi pedagogici si occupa soprattutto della competenza degli insegnanti, dei problemi dell'uguaglianza e dei

rapporti fra scuola e famiglie. Alla stessa tradizione appartiene, sia pure con interessi e orientamenti diversi, un altro ginevrino, Yves Citton, che insegna letteratura francese a Grenoble, anche lui citato nel Documento. Fine analizzatore di quello che chiama il «capitalismo cognitivo», Citton si colloca dentro una tradizione di pensiero che va dalla riscoperta di Spinoza (riletto da Toni Negri) e di Bergson (riletto da Gilles Deleuze) alle riflessioni di André Gorz, Gilbert Simondon, Michel Foucault, Bruno Latour, e parecchi altri pensatori contemporanei. Nel libro *L'Avenir des humanités* (2010), tradotto in italiano da Isabella Mattazzi, bersagli polemici sono i teorici della *società dell'informazione* e della *società della comunicazione* (e, in secondo piano, i linguisti e teorici della letteratura di scuola saussuriana e di orientamento semiotico). Bersagli meno diretti ed evidenti sono i teorici dell'*economia della conoscenza* e in particolare i politici che hanno lanciato lo slogan della «società della conoscenza» nel programma dell'Unione europea lanciato a Lisbona nel 2000. A questi programmi e a queste culture, anche pedagogiche, troppo dipendenti dalle nuove tecnologie nano-genetico-informatiche, Citton contrappone quella che lui chiama la «cultura dell'interpretazione» e che descrive a lungo, contrapponendo molteplicità a semplificazione, conoscenze tacite e intuitive a conoscenze codificabili e digitalizzabili, saperi corporei e pre-cognitivi a saperi formalizzati, tempi lunghi e pausati a velocità e simultaneità globale. Detto con l'efficacia di uno slogan, il programma proposto da Citton è: «sovrapporre alle scienze economiche fondate sui dati di fatto, le arti politiche dell'interpretazione». Il discorso mira, e questo è il tema principale del libro, a rivendicare, anche in chiave politica, la funzione indispensabile dell'educazione umanistica e la necessità di battersi contro i sempre più forti e disastrosi interventi per limitarne la centralità nelle nostre istituzioni educative, dalle scuole elementari all'Università.

Non so collocare con esattezza il quadro teorico in cui si inserisce il documento Compità. Tutto considerato mi sembra abbastanza eclettico. In ogni caso, quando si viene alle proposte pratiche e ai cambiamenti che Compità auspica di introdurre nei modi di insegnare e di apprendere, soprattutto negli ultimi tre anni del curricolo delle nostre scuole superiori nei tre indirizzi principali: licei, istituti tecnici e istituti professionali, quando dà conto della sperimentazione avviata in parecchie scuole e attraverso una rete di insegnanti motivati, a me pare che esso avanzi proposte quasi tutte condivisibili, espone spesso con chiarezza e vera passione intellettuale. Muovendosi nell'ambito dei rapporti fra storicizzazione e attualizzazione, interdisciplinarietà e interculturalità, lettura interpretativa e scrittura argomentativa, opere irrinunciabili e progettazioni didattiche compatibili con i diversi

indirizzi di studio, gli estensori del documento fanno proposte concrete in gran parte convincenti, che offrono una base solida a un lavoro collettivo che sarà sicuramente proficuo. E oggi ne sentiremo parlare nel corso di questo seminario.

Mi preme, tuttavia, sollevare alcuni dubbi e proporre l'approfondimento di almeno tre diverse questioni:

1) **La questione delle discipline e del sistema dei saperi.** Come si sa, tutte le volte che le imprese culturali e le strategie di conoscenza del mondo (l'uomo, la natura, il patrimonio delle idee e delle concezioni della vita, la storia, ecc.) vengono istituzionalizzate, esse tendono a irrigidirsi, a conservarsi immutate, a rifiutare ogni cambiamento: le religioni diventano chiese, le filosofie diventano ortodossie, le idee diventano ideologie. Questo è il destino di quelle che si chiamano «discipline», esse si traducono in manuali prescrittivi, erigono confini fra se stesse e le altre discipline, incoraggiano i loro cultori a trasformarsi in associazione corporativa e di autodifesa. La frase di Gardner citata in exergo del documento *Compità* mi lascia abbastanza perplesso. Essa dice: «Le discipline sono ciò che ci separa dai barbari: e non credo che si possa fare lavoro interdisciplinare senza avere studiato le discipline». Non voglio soffermarmi troppo sull'accenno poco felice ai «barbari», ma non posso fare a meno di ricordare che i cosiddetti «barbari» sono stati protagonisti di fenomeni storici estremamente importanti, che ora chiameremmo tranquillamente di interculturalità: essi hanno avuto il merito, quando si sono presentati sotto forma di persiani, a costringere i greci a guardare dentro sé stessi, e quando hanno invaso l'impero romano vi hanno apportato una nuova vitalità e nuove importanti concezioni del mondo, come per esempio l'apporto celtico del gusto per l'avventura, per la dismisura e per la potenzialità trasfigurante del sacrificio e della sconfitta, oppure l'apporto germanico e celtico dell'ideologia cavalleresca e della fedeltà di appartenenza al clan e al ceto nobiliare, oppure ancora l'apporto occitanico della concezione cortese della vita e dell'amore, arricchita di elementi della gnosi e dell'erotismo arabo. Gardner dice che per fare lavoro interdisciplinare bisogna *studiare* le discipline, e posso anche essere d'accordo, a patto che per studiare si intenda risalire alle ragioni storiche per cui si sono create le discipline con le loro identità e i loro steccati e immettere l'attuale situazione delle discipline e dei loro rapporti e gerarchie dentro il discorso più ampio del sistema dei saperi. Noi abbiamo assistito nell'età moderna a fortissimi cambiamenti nella struttura e nelle gerarchie del sistema dei saperi: c'è stata prima, per esempio, in quel sistema una dominanza della fisica, poi della biologia, ora delle neuroscienze, ma nella nuova situazione di quella che chiamiamo modernità liquida (o

postmodernità) prevalgono, anche nel sistema dei saperi, la molteplicità e la complessità (i concetti che Calvino ha illustrato nelle *Lezioni americane*). C'è stato, nel rapporto che spesso viene richiamato, come si trattasse di due mondi nettamente separati, fra scienze naturali e scienze umane, l'intervento squilibrante di quelle che non si possono chiamare scienze ma attività pratiche, applicazioni tecniche, con forti spinte verso la professionalizzazione precoce a danno sia delle scienze naturali sia delle scienze umane. Nei sistemi universitari, laddove una volta, secondo la tradizione humboldtiana, si distingueva fra *Universitäten* e *Hochschulen*, laddove le *Hochschulen* erano la scuola medica, quella giuridica, quella di tipo politecnico, ora è avvenuta una fusione, dentro un'indistinta e poco humboldtiana università, e accanto a quelle tradizionali sono arrivate le *Business schools*, le *Schools of management* ecc.. Tutte si chiamano università e mentre le scuole di medicina o di legge o i politecnici hanno continuato ad avere rapporti molto stretti con le scienze forti (addirittura, come avviene all'ETH di Zurigo o al MIT di Cambridge, con una presenza rilevante delle scienze umane nei corsi di ingegneria, architettura ecc.), proprio non si vede che base scientifica abbiano le *Business schools* e le *Schools of management* (se non quella di insegnare molto pragmaticamente a far soldi). Le discipline così come sono istituzionalizzate nei nostri sistemi scolastici a me pare che siano molto scollate, molto in arretrato, rispetto al sistema dei saperi che si è venuto formando sulla scena universitaria e culturale. Gardner mette in rapporto ciascuna delle discipline di studio con le competenze che possono essere sviluppate da quelle che lui considera le varie forme di intelligenza, e giustamente egli insiste sulla necessità di porre l'accento su quelle che egli chiama competenze trasversali, cioè sul gioco interdisciplinare e sulle convergenze fra diverse forme di conoscenza e di attività dei soggetti umani. Ma sarei per rovesciare la sua raccomandazione: prima di avviare un lavoro interdisciplinare bisogna rivedere a fondo il nostro sistema delle discipline.

2) L'insegnamento della lingua. Quanto alla vera e propria *débâcle* della cosiddetta «educazione linguistica» a cui abbiamo assistito negli ultimi due decenni (che però non possiamo attribuire soltanto agli errori della scuola), le proposte di riscossa che sono avanzate nel documento *Compità*, che prende le distanze dalle dichiarazioni di intenti ministeriali, mi paiono molto ragionevoli. Aggiungerei solo una cosa, che viene solo sfiorata nelle linee guida del Ministero: la possibilità di collaborazione stretta fra insegnamento dell'italiano e quello della lingua o delle lingue straniere. Nei documenti si parla di «riflessione metalinguistica», cosa che sarebbe resa molto più agevole se oltre a far ragionare sulla storia della lingua italiana, sui suoi rapporti con il latino e le altre lingue di cui si è nutrita, sui suoi rapporti con i dialetti e le lingue settoriali, si facesse un lavoro comune fra l'insegnante di italiano e il

collega della lingua straniera. Lo so che, al di là delle raccomandazioni dei documenti, la collaborazione fra insegnanti è molto difficile e poco praticata (in proposito penso con nostalgia ai tempi del *Materiale e l'immaginario*) e so anche che purtroppo gli insegnanti di italiano escono dalle facoltà di lettere con scarsissime conoscenze delle lingue oltre l'italiano (una situazione che trova analogie solo con l'Inghilterra, dove, per pigrizia, è stato abolito nelle scuole superiori l'insegnamento obbligatorio delle lingue straniere), ma tutti sappiamo, anche per esperienza personale, che imparare una lingua straniera comporta una inevitabile riflessione sulla propria lingua, le sue strutture, le sue densità semantiche, cioè una «riflessione metalinguistica». E lo stesso vale per i problemi della traduzione. A questo proposito aggiungo che, di fronte alle indubbe difficoltà che i nostri ragazzi incontrano nel leggere i testi della tradizione letteraria italiana, così lontani ormai dalla loro competenza linguistica attuale (ciò vale non solo per Dante o Boccaccio, ma anche per tutto l'Ottocento, da Foscolo a Leopardi a Carducci), risulta molto più agevole e proficuo fargli leggere i grandi libri stranieri in buone traduzioni italiane.

3) **L'insegnamento della letteratura (o dell'immaginario).** Questo è un problema molto delicato. Mi ha colpito l'idea, che ricorre spesso nel documento, che la competenza letteraria sia da considerare «irrinunciabile in tutti i percorsi di istruzione quale agente di cittadinanza». Francamente io non me la sento di sottoscrivere una tale affermazione. Sento in essa la permanenza di un'idea che ha avuto la sua ragione storica nell'Ottocento e in una parte del secolo scorso quando la fondazione della nostra nazione e la costruzione dell'identità italiana è stata, in mancanza di altre fattori (di coesione culturale, di comunità di interessi economici, di condivisione di miti e simboli comuni), affidata alla letteratura. Ne è derivata un asservimento della nostra letteratura, così varia nei secoli, così complessa nelle sue strutture linguistiche e culturali, così ricca di tradizioni locali, polemicamente ribelli alle idee dominanti, e al tempo stesso così proiettata su orizzonti europei (da Shakespeare a Mozart), a un progetto di educazione accelerata dell'uomo italiano, prima ancora che del cittadino italiano. Ne è venuto un canone scolastico che è durissimo a morire e che affiora anche nei documenti che stiamo discutendo (l'ora di italiano «palestra della democrazia», indispensabile «per l'esercizio della cittadinanza»). Una vicenda simile l'hanno avuta altri popoli europei, soprattutto di aree geografiche secondarie e periferiche rispetto alle grandi culture dominanti, i quali hanno scoperto la necessità di darsi un'identità utilizzando dei miti letterari o religiosi, fino al caso di alcuni poeti balcanici che sono diventati i difensori armati della propria identità. Sono i paesi che hanno una tradizione fragile e un'identità debole quelli

che ricorrono a questa scorciatoia per educare i cittadini. Pensate che in Inghilterra, a Oxford e a Cambridge, non è mai esistito l'insegnamento della «letteratura inglese», ma semplicemente si è insegnato «letteratura». E infatti, mentre appare del tutto naturale che gli istituti che hanno lo scopo di propagandare l'identità culturale delle varie nazioni all'estero si chiamano Goethe o Cervantes (o, per noi, la Dante Alighieri), ma sarebbe impensabile qualcosa di simile per l'Inghilterra o la Francia: istituto Shakespeare? Istituto Racine?

Tutto questo lo dico non per sminuire l'utilità dell'insegnamento della letteratura nelle nostre scuole, ma per liberarla dal servizio di compiti non suoi e darle, volendo, anche compiti più ampi e ambiziosi, se si affrontano pagine della Bibbia, del *De rerum natura*, delle tragedie di Sofocle o Shakespeare, dei romanzi e delle poesie di Baudelaire, Tolstoj, Dostoevskij, Pessoa, Proust o Kafka. E non credo neppure che quei compiti si limitino, come leggo nel documento *Compità*, a «educare alle emozioni e alla promozione di legami personali». La letteratura, ma sarebbe meglio dire l'immaginario, è una forma di conoscenza molto più sfaccettata, con legami profondi con il pensiero, con la natura antropologica dell'uomo, con le immagini che ci facciamo del mondo e della società intorno a noi, con gli strati del passato che rivivono in noi, anche inconsapevolmente, con la nostra natura animale, con i problemi morali che le nostre responsabilità ci impongono, con le contraddizioni interiori che viviamo. Non basta parlare di rapporti multiculturali, neppure, come ha proposto autorevolmente Roberto Antonelli, di un canone letterario europeo. Siamo in un mondo globalizzato e l'Italia è ormai un paese dove convivono culture, lingue, religioni molto diverse. Imporre nelle scuole il canone della letteratura italiana a me pare ormai una forzatura e non aiuta certo a capire le culture in cui viviamo immersi. Per dare un compito educativo forte e specifico alla letteratura credo, paradossalmente, che sia necessario immergerla nel grande contenitore della cultura e collegarne l'insegnamento non tanto o soltanto con il cosiddetto «contesto» storico ma sistematicamente con lo studio della cultura materiale, della storia sociale nelle sue microstorie, dell'antropologia, della cultura della visività, insomma con quella che la grande tradizione tedesca chiamava *Kulturgeschichte*, che era assai più sistematica e profonda dei cosiddetti *cultural studies*..