

**CLAUDIO GIUNTA**

---

**E SE NON FOSSE  
LA BUONA BATTAGLIA?**

Sul futuro dell'istruzione umanistica



**il Mulino**



"In proporzione con i suoi marmi, i suoi affreschi, l'Italia ha ereditato questa retorica istupidente, questa nozione della cultura classica come qualcosa che nobilita grazie al semplice contatto, come la mano del sovrano nelle superstizioni medievali..."

In *Mio figlio professore*, anno 1946, il bidello Aldo Fabrizi, diventato padre, annuncia che da grande il figlio farà "er professore de latino". Ben pochi genitori, oggi, direbbero una cosa del genere. Il libro parte da questa constatazione per riflettere sul futuro dell'istruzione umanistica. Lo fa avanzando alcune proposte sul modo in cui questa istruzione si potrebbe riformare, a scuola e all'università; e interrogandosi su alcune questioni cruciali: se il canone umanistico che ha formato le generazioni passate ha ancora un senso e un'utilità; se è possibile comunicarlo non a un'élite di studenti ma a una massa; e se insomma la trasmissione di quel sapere corrisponde davvero alla "buona battaglia" che molti insegnanti ritengono di combattere, o se invece è tutta un'illusione, una favola che ci raccontiamo per non dover ammettere che le cose che una volta credevamo vere e importanti non lo sono più.

**Claudio Giunta** insegna Letteratura italiana all'Università di Trento. Scrive sul Domenicale del "Sole 24 Ore" e sul sito di "Internazionale". Il suo blog è [www.claudiogiunta.it](http://www.claudiogiunta.it). I suoi libri più recenti per il Mulino sono: "Una sterminata domenica. Saggi sul paese che amo" (2013) e "Essere #matteorenzi" (2015).



Claudio Giunta

# **E se non fosse la buona battaglia?**

*Sul futuro dell'istruzione umanistica*



Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Per altre informazioni si veda <http://www.mulino.it/ebook>

---

Edizione a stampa 2017  
ISBN 9788815272799

Edizione e-book 2017, realizzata dal Mulino - Bologna  
ISBN 9788815337177

## **Indice**

[Premessa](#)

[Parte prima. Scuola](#)

1.

Sì, ma a che serve?

2.



## Metonimia internazionale

3.

## Manca Della Valle

4.

Dante nel pomeriggio

5.

Cosa fare (e non fare) nell'ora di italiano

6.



## La «Buona Scuola»

7.

Di cosa parliamo quando parliamo di scuola digitale?

8.

Fine del classico come metonimia

9.

[Requiem per la scuola?](#)

10.



Perché odiate me?

Parte seconda. Università

11.

## La nostra sconcertante mancanza di materialismo

12.

Piagnistei

13.

*Homo festivus* entra all'università

14.



[Ha ancora senso fare Lettere?](#)

15.

Ha ancora senso fare un dottorato in discipline umanistiche?

16.

Certo che ha senso fare un dottorato in discipline umanistiche. Ma come?

17.

I dottori di ricerca dovrebbero avere la possibilità di insegnare a scuola

18.



Troppe tesi?

19.

Come selezionare gli insegnanti?

20.

Idonei a insegnare?

21.

## Didattica della fuffa

22.



Saper scrivere potrebbe non essere così importante

23.

Dormitat

Epilogo

[E se non fosse la buona battaglia?](#)

[Indice dei nomi](#)

*... Altrimenti si hanno delle masse di automi (io non parlo soltanto di automatismo meccanico: parlo soprattutto di automatismo morale, di automatismo spirituale, e dire collettivamente e per ispirazione altrui che il tale è un sommo poeta, che il tale è un sommo scienziato, che la tale cosa è una cosa magnifica, che la tal cosa è un'indegnità, è altrettanto pernicioso quanto dire che «Mussolini ha sempre ragione»).*

*Alberto Savinio, Sorte dell'Europa*

---

## Ringraziamenti

I saggi e gli articoli raccolti in questo libro in parte sono inediti e in parte sono usciti negli ultimi anni in volumi miscelanei, giornali, riviste, blog: il sito di «Internazionale», il supplemento domenicale del «Sole 24 ore», il mensile IL del «Sole 24 ore», «Il Mulino», «Italianieuropei», il sito «Le parole e le cose». Li ho ritoccati, corretti, tagliati, aggiornati. Qualche ripetizione è rimasta, ma è per farsi sentire meglio.

Ringrazio Giovanni Accardo, Mariangela Caprara, Laura Lanzani, Luigi Monti, Alfredo Panigada, Mauro Piras, Francesca Rizzo, Michele Ruele, Amedeo Savoia, Francesco Turletti.

Il libro è dedicato a Marco Santagata.

## Premessa

I saggi e gli articoli raccolti in questo libro parlano di scuola e di università, ma ne parlano da un punto di vista parziale: l'insegnamento delle materie umanistiche, e della letteratura in particolare. Il meno che si possa dire in proposito è che sia sulla forma sia sulla sostanza di questo insegnamento (come insegnare, che cosa insegnare) i pareri non sono concordi; e che, nella coscienza comune, l'importanza e il prestigio di questo insegnamento sono andati scemando nell'arco degli ultimi decenni. In *Mio figlio professore*, anno 1946, il bidello Aldo Fabrizi riceve la notizia che gli è appena nato un figlio. Un insegnante gli chiede che cosa diventerà, che cosa farà nella vita questo erede. «Er professore de latino!», risponde lui.

Oggi nessuno darebbe una risposta del genere. Neanch'io – liceo classico, studi alla Normale di Pisa, cattedra di Letteratura italiana all'università – la darei. Né la darebbero quasi tutti i miei colleghi, quelli che a scuola e all'università, in nome della responsabilità o della convinzione, difendono la causa degli studi umanistici. Perché un conto è predicare la bontà della causa in astratto, parlando della dignità dell'umanesimo, e un conto è riflettere sul fatto che questa buona causa deve incarnarsi in esseri umani che potrebbero scontare presto le conseguenze della loro scelta, conseguenze che molti pronosticano come nefaste: il collega che definisce «candidati al suicidio» i venticinquenni che stanno lavorando a una tesi di dottorato in letteratura inglese, o in linguistica, o in letteratura italiana; il collega che chiama «martiri», a metà tra l'ammirazione e la pietà, gli iscritti al primo anno di Lettere; la collega filologa che, parlando del figlio neonato, mi scrive che «... mai, mai gli permetterò di studiare quello che ho studiato io, a costo di chiuderlo in casa, di azzopparlo!»; il collega classicista che scrive una lettera all'insegnante di latino e greco della figlia ringraziandola «per non averle trasmesso neanche una goccia d'amore per quelle discipline: mi sarei



ritrovato in casa una laureata in Lettere classiche disoccupata e frustrata».

Questi sfoghi privati affiorano raramente nel dibattito pubblico – dove a posizioni del genere danno voce di solito scienziati antiumanisti o più spesso ancora ‘tecnici’ o affaristi indifferenti all’arte e alla storia – principalmente per due ragioni. La prima è che, parlando da un forte sotto assedio, è molto difficile trovare l’equilibrio e il coraggio per dare almeno un po’ di ragione agli assediati: si fa la figura dei traditori. Inoltre, chi parla dall’interno del forte assediato non è, ovviamente, uno spettatore neutrale. Ha frequentato, di solito, il liceo, poi si è iscritto all’università, si è laureato con una tesi in letteratura o in filosofia o in storia dell’arte o in pedagogia, poi ha studiato per i concorsi, ha superato questi concorsi, è riuscito finalmente a trovare un posto di lavoro, precario o stabile, a scuola o all’università. Ha insomma investito la sua intera esistenza, dai quattordici anni in poi, in quella che un tempo si sarebbe chiamata la vita dello spirito, è abituato a considerare come massimamente nobili, interessanti e utili i prodotti della cultura umana, e si è convinto che uno dei compiti più necessari, per una società che voglia dirsi civile, consista nell’impadronirsi di questi prodotti e nel comunicarli agli altri. Si capisce perciò facilmente perché questi veri credenti si scandalizzino quando si propone di dimezzare le ore di storia dell’arte a vantaggio dell’informatica o di sostituire il greco antico coll’inglese. E si capisce ancora meglio perché i dubbi che loro stessi nutrono sul loro lavoro – cioè sull’utilità e il senso del loro lavoro – non vengano quasi mai esplicitati, anzi a volte non arrivino neppure alla coscienza, se non nella forma più sciocca che reazionaria della protesta contro un mondo ormai sordo e cieco ai valori del pensiero e delle belle arti o del lamento su una società che non dimostra il giusto ossequio per la sua grande tradizione culturale: lamento che, in una nazione-museo come l’Italia, una nazione che dal suo passato artistico, letterario e filosofico ha soprattutto tratto materia per la confezione di un’asfissiante retorica autocelebrativa, suona particolarmente stridulo. Non è facile prendere posizione contro il sistema che ci ha formato, anche perché questo significa in certa misura prendere posizione contro se stessi, mettere in discussione le scelte che si sono fatte, i libri che si sono letti, e insomma –

dato che si tratta di qualcosa di più di un lavoro normale, dato che per molti è un lavoro che ha i tratti della vocazione – la propria intera esistenza. Non è facile.

La seconda ragione è più nobile, perché meno soggettiva, meno legata alle ambizioni e alle fragilità individuali. Il fatto è che l'insieme di saperi che chiamiamo umanistici è, oggettivamente, un patrimonio del quale appare assurdo volersi privare. In uno dei saggi raccolti in questo volume ricordo la magnifica definizione che Guido Calogero ha dato della cultura classica, «questo formidabile strumento di vita». Come rinunciare ai «formidabili strumenti di vita» che sono la letteratura, la poesia, l'arte e il pensiero del passato? Come accettare l'idea di non poter consegnare a chi verrà dopo di noi ciò che ci è stato consegnato da chi ci ha preceduto? Uno dei più pessimisti tra gli osservatori della cultura corrente, Alain Finkielkraut, ha ricordato che «il testimone può cadere a terra», cioè che il tesoro di arte e di scienza che ha arricchito la vita di generazioni di occidentali rischia di non trovare eredi capaci di amarlo e di farlo fruttare<sup>[1]</sup>. Chi può restare a guardare, inerte, mentre ha luogo questa dissipazione?

E infatti ci si mobilita. Si maledice l'insensibilità dello Stato che non finanzia a sufficienza l'istruzione e la cultura disinteressata: si chiedono più insegnanti, si reclamano più fondi ma insieme si precisa, in polemica con un ex-ministro, che «con la cultura si mangia eccome»; si varano iniziative per la promozione della lettura; si firmano manifesti in difesa del liceo classico, in difesa delle *humanities* all'università; ci si scandalizza perché l'inglese prende il posto dell'italiano in alcuni corsi universitari; si firmano petizioni contro la chiusura degli Istituti di cultura all'estero e contro la soppressione delle cattedre di italiano nelle università straniere; s'incolpano, da sinistra, il mercato e il neoliberismo ostili ai valori autenticamente umani; da destra, l'abbassamento degli standard scolastici e la liquidazione dell'alta cultura a vantaggio del pop; si legge Dante, ovunque; si catechizza in nome della Bellezza. In altre parole: non si nutrono dubbi sulla validità dell'istruzione umanistica tradizionale *oggi*, ma si maledicono le condizioni, l'ambiente così

poco accogliente nel quale essa si trova calata. Questo atteggiamento di difesa si riflette talvolta nella psicologia dei difensori, i quali sviluppano una sorta di spirito missionario, e coltivano l'idea di essere gli ultimi baluardi di una civiltà minacciata dai barbari, se non addirittura gli ultimi sani di mente in un mondo di pazzi. Nevrosi, rabbia, piccole manie ridicole sono il prezzo che si paga per questo spesso malriposto senso di superiorità.

Le pagine che seguono sono scritte dal punto di vista di chi ha ricevuto un'educazione umanistica tradizionale e vorrebbe che questa educazione avesse un futuro, cioè esistesse ancora nel mondo di domani. Questa speranza privata urta però contro la consapevolezza che, per come le cose si profilano all'orizzonte, questo futuro potrebbe non esserci; o meglio, contro la consapevolezza che tutto potrebbe andare avanti in questo modo ancora a lungo – l'istruzione è il più inerziale dei sistemi – ma con una sempre più marcata perdita di senso, e con una sempre più evidente sconnessione rispetto al mondo come è. Questi dubbi, che corrispondono ad altrettante domande (che cosa studiare? Come? A che età? A quale scopo?), affiorano nel corso del libro: insieme, mi auguro, a qualche ragionevole ipotesi di soluzione. E dei dubbi e delle questioni aperte discuto più ampiamente nell'ultimo capitolo, ponendomi la semplice domanda che è giusto porsi se, in una materia così viva, si vuole entrare nel merito senza accontentarsi delle generalità, o – come accade in tanti saggi dedicati all'istruzione umanistica – dei buoni sentimenti e delle buone intenzioni: se potessi tornare indietro, seguirei la strada che ho seguito? Consiglierei ai miei figli di seguirla?

---

[1] Alain Finkielkraut, *L'ingratitudine*, Milano, excelsior 1881, 2007.

## **Parte prima. Scuola**

1.

## Sì, ma a che serve?

1. Qual è lo scopo dell'istruzione? Dopo anni di letture e di riflessioni si ha la tentazione di accontentarsi di un programma minimo, di puro buon senso...

Lo scopo principale dell'istruzione potrebbe consistere nell'imparare a usare (e nell'imparare a credere in) frasi come *È un problema da valutare meglio*, o *Non traiamo 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 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 matrimoni misti vanno evitati*, 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 esempio inventato 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 concetto di istruzione che chiamiamo liberale). Non solo possiamo immaginare questi luoghi, ma sappiamo che questi luoghi ci sono, esistono, ed esistevano anche in Occidente fino a poche generazioni addietro. Chi ha visto qualche puntata di *Downton Abbey* (Inghilterra, primi anni Dieci del Novecento) sa quanto sia dolce 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 – come pare a molti – 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 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 cosiddetta speculazione disinteressata si trovano fianco a fianco matematici e filosofi, fisici e letterati, sicché la sfida non consiste più nel comprimere, anche nei *curricula* scolastici, lo spazio dell'umanesimo dilatando quello delle scienze (questo riequilibrio a vantaggio delle materie tecnico-scientifiche c'è già stato), bensì nel 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' – oggi è ancora meno spendibile di quanto fosse ai tempi di Tagore e di Dewey. Lo statista del secondo dopoguerra in Italia è stato Alcide De Gasperi, laureato in Lettere, bibliotecario alla Vaticana durante gli anni del fascismo; il suo antagonista era Palmiro Togliatti, cioè uno dei primi intellettuali della sua epoca. Nonostante abbiano un po' tutti la mania di scrivere *memoir* e romanzi, nessuno dei governanti della seconda repubblica ha avuto o ha, anche lontanamente, un senso altrettanto vivo della storia, della letteratura, della filosofia. 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 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. 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, i dispositivi che gli uni e gli altri adoperano.

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 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»<sup>[1]</sup>.

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

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 'ciò che bisogna e non bisogna studiare a scuola'.

Questa verifica, già ardua di per sé, non viene facilitata dal profilo dei verificatori. Il dibattito sulla scuola appare infatti 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. Una delle disgrazie del discorso sull'istruzione sta nel fatto che nelle istituzioni e nei *media* questo discorso è monopolizzato da persone mature o 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 come principi non negoziabili.

4. Nell'ambito umanistico, 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'intelligenza, 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 espedito 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 sarebbe un programma assurdo. Da parte mia, per gli studi che ho fatto e un po' anche per indole, sarei d'accordo con ciò che ha scritto Fabio Bontivoglio: «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»<sup>[2]</sup>. 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 lirici 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: «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»<sup>[3]</sup>. In astratto, sottoscriverei il programma abbozzato da Bentivoglio; in concreto, penso che sia giusta la previsione di 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 deve conoscere la storia nazionale. Vorrei però 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. Se tutto quel che resta dello stilnovo o dell'Umanesimo o del romanzo del Novecento studiati a scuola sono slogan affrettati come 'donna angelicata' o 'uomo al centro dell'universo' o 'epopea dell'Inetto' (e spesso non rimane altro), allora è meglio rinunciare alla storia letteraria e leggere dei libri, meglio se otto-

novecenteschi, senza indugiare troppo sul contesto, sulla poetica degli autori, e insomma sull'enorme apparato di parole che la scuola sovrappone alle parole degli scrittori. 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 potrebbe essere salutare.

La seconda osservazione 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 s'insegnano. Io mi sono occupato a lungo di Dante e dei poeti dello stilnovo, 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 (un'*attitudine*, non un *metodo*), i temi sui quali questa attitudine si esercita sono, entro certi limiti, indifferenti: e perciò è inutile – ripeto: specie nella scuola secondaria – moltiplicarli oltre necessità.

5. In un articolo recente, uno studioso di storia del cinema si lamentava del fatto che 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? Una miscela 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. Il saggio di Lucio Russo *La cultura componibile* spiega, in poche pagine, perché questo modello di formazione – benché sia sempre più praticato – non è in realtà praticabile<sup>[4]</sup>. 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.

- a. 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 racconti, 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.

- b. Forse non è 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, 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 accentuare 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<sup>[5]</sup>.

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 facciano 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.

---

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

[2] Fabio Bentivoglio, *Per una scuola della Costituzione*, in «Italianieuropei», 3 (2012), pp. 56-62 (a p. 58).

[3] Andreas Schleicher, *Uno sguardo all'istruzione in Italia*, in «Italianieuropei», 3 (2012), pp. 98-103 (a p. 103).

[4] Lucio Russo, *La cultura componibile*, Napoli, Liguori, 2008.

[5] Guido Calogero, *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1957, pp. 283-88.



2.

## Metonimia internazionale

1. C'è che gli studenti del primo anno di Lettere non abbiano letto più di tre o quattro libri seri in vita loro, che non sappiano come finiscono *I promessi sposi* (si sposano? Non si sposano? Muoiono una sulla tomba dell'altro?) o la *Commedia* (vede Dio? Non lo vede? Lo vede «in un certo senso»?), però sanno quasi sempre che cos'è una metonimia (o sineddoche). È «la parte per il tutto»: bere un bicchiere, fare quattro passi. La maggior parte sa anche che cos'è un'anadiplosi, un poliptoto; i più studiosi arrivano alla prosopopea, all'ipallage.

Credevo che fosse una perversione italiana, una mania della scuola italiana, questa devozione alle Figure Retoriche, poi l'altro giorno, su una metro francese, ho visto una ragazza sui sedici anni che si girava tra le mani un mazzo di cartoncini con sopra scritto *aposiopèse, émallage, litote, paronomase*, e dietro le definizioni. Era mattina presto, e la miscela di sonno e di sforzo per ricordare tutti quei nomi astrusi dava alla ragazza un'aria teneramente ebete: più che suggerirle le risposte avrei voluto abbracciarla, rassicurarla, farle capire che non c'è niente di male a non ricordarsi cos'è una aposiopesi, io non me lo ricordo mai, non sono cose importanti.

O lo sono?

2. Per dirla in modo molto semplice, cioè senza tutti quei giri di parole da camminatori sulle uova che di solito si usano quando si parla di scuola (e soprattutto quando si è scritto un manuale-antologia di letteratura per le scuole, com'è il mio caso), ho l'impressione che a scuola si dia un po' troppa importanza alla forma dei testi che si leggono – a pezzettini – e un po' troppo poca al loro contenuto.

Questa sproporzione dipende, a mio modo di vedere, da due ragioni principali. Da una parte, nel corso dei decenni ha finito per depositarsi nelle scuole una versione estremizzata di quella che possiamo chiamare l'*idea*

*universitaria* di letteratura: l'idea cioè che la letteratura sia un 'problema' (*Il problema dei «Canti» di Leopardi, Le problematiche del Decadentismo* eccetera), e che questo problema vada risolto come si risolvono i problemi: attraverso l'*analisi* (dei *Canti* di Leopardi, delle poesie di D'Annunzio) e, soprattutto, attraverso la considerazione del suo *specifico* (lo specifico letterario, la letterarietà), uno specifico che si lascia decifrare solo mediante l'applicazione di un Metodo (anzi di una pluralità di Metodi), Metodo che libera il campo dalle letture *ingenuae* (l'ingenuità essendo il più grave dei peccati, per l'idea universitaria di letteratura) e al loro posto mette dei protocolli, delle procedure d'analisi che all'occorrenza possono essere sintetizzate per punti («Fai prima questo... poi questo...»), e soprattutto un metalinguaggio, un gergo adatto a dar conto della corretta applicazione di queste procedure d'analisi. Appropriatosi del gergo, applicati correttamente i metodi (detti anche 'metodologie'), lo studente ha risolto il problema della letteratura.

Ora, questa idea universitaria della letteratura ha, per buona sorte, sempre meno presa là dove è nata qualche decennio addietro: nelle università. Non è detto che le idee più fresche siano anche idee migliori, ma oggi chi si occupa seriamente di letteratura non cerca di spiegare *Guerra e pace* coi grafici e le freccine, e non si mette a glossare in classe la teoria delle funzioni del linguaggio di Jakobson o la semantica strutturale di Greimas, e nemmeno *L'avviamento all'analisi del testo letterario* di Segre. Accade però che questa idea universitaria della letteratura, che l'università nel frattempo ha lasciato cadere, abbia ancora un'influenza cospicua sul modo in cui si studia la letteratura nelle scuole, un po' per la vischiosità delle mode culturali e un po' perché provvede gli insegnanti e gli studenti di un piccolo bagaglio di nozioni (e anzitutto di *nomi*) che possono essere trasmesse, mandate a memoria, ripetute a richiesta.

«Che cosa pensava Manzoni degli esseri umani?» o «Che cosa pensi di ciò che Manzoni pensava degli esseri umani?» sono domande alle quali non si applica l'alternativa giusto/sbagliato, sono domande che sollecitano, più che

le conoscenze degli studenti, la loro capacità di giudizio, la loro intelligenza: e naturalmente è molto più difficile (e rischioso) valutare l'intelligenza che le conoscenze, anche se queste conoscenze sono, in fondo, irrilevanti. L'alternativa giusto/sbagliato si applica invece perfettamente alla domanda «Questo romanzo è a focalizzazione interna oppure no?». L'apprendimento scolastico per come lo concepiamo – e cioè come un insieme di nozioni e concetti da introdurre nella mente degli studenti in un determinato lasso di tempo – ha bisogno soprattutto di *cose che possono essere chieste in un'interrogazione*, e in questo senso le etichette della narratologia funzionano tanto bene quanto l'anadiplosi, o i termini della metrica, o le parole-contenitore che costellano le storie letterarie (Stilnovo, petrarchismo, pessimismo cosmico, estetismo, gruppo 63 eccetera).

3. Questo però non basta. Perché, nozioni per nozioni, basterebbe chiedere le date, come si faceva una volta, al tempo appunto del *nozionismo*. Nel nozionismo della focalizzazione, dell'anadiplosi, delle rime inclusive c'è qualcosa di più, e cioè l'idea che per capire i libri occorra scomporli, sezionarli, e trattarli insomma un po' come i biologi trattano i loro campioni di tessuto e i geometri le loro proiezioni ortogonali. Dietro, c'è sempre l'idea della letteratura come scienza, e del possesso di determinate nozioni (focalizzazione, anadiplosi, rima inclusiva) come dello stigma virtuoso che distingue lo scienziato della letteratura dal lettore *ingenuo*.

In parte, questo è ovviamente vero. Possedere la nomenclatura di una disciplina – e sotto questo aspetto la letteratura vale quanto la fisica o l'economia – serve non soltanto a non dover indicare gli oggetti con un dito ma anche a far risaltare determinate cose (usi metrici o retorici, tecniche narrative, correnti culturali) nel novero delle cose consimili. Il nome non inventa la cosa, ma certamente la mette a fuoco. Dovrebbe essere chiaro, però, che – negli studi letterari come in quelli scientifici – la competenza sui nomi è secondaria rispetto alla conoscenza delle cose: il linguaggio, i testi, le idee degli scrittori, il loro mondo. Mi capita un po' troppo spesso di incontrare matricole di Lettere che fanno più o meno cos'è, tra mille balbettii,

la *retrogradatio cruciata*, cioè quello strano artificio metrico che regola la successione delle rime nella sestina (un genere metrico marginalissimo nella poesia due-trecentesca: ce ne saranno meno di venti esemplari, in un *corpus* di migliaia di testi), ma non sanno che cos'è la Vulgata, o ignorano chi fosse Tommaso d'Aquino, o hanno bisogno del vocabolario per capire il significato di parole come *alma*, *calere*, *speme*. Oppure sanno in quale canto della *Commedia*, in quale cerchio e in quale bolgia stanno gli incontinenti, solo che non hanno idea di cosa voglia dire *incontinenti*.

Tutto questo non è sbagliato in sé: che male c'è a sapere cos'è un'anadiplosi, o in quale girone infernale sta Ulisse? Ma *diventa* sbagliato se mette nella testa degli studenti la convinzione che i romanzi, i saggi, le poesie (soprattutto le poesie!) non siano dei messaggi che qualcuno ci ha spedito anni o secoli fa, messaggi che vanno ascoltati, compresi, giudicati, apprezzati per la loro bellezza o verità, ma degli strani, minacciosi marchingegni di cui importa soprattutto smontare gli ingranaggi per vedere come sono fatti dentro. Somiglia un po' alla sindrome descritta (con compiacimento, ahimè, non con preoccupazione) da Carlo Levi in *Il futuro ha un cuore antico*, quando racconta di una sua conferenza a Mosca e del commento di un giovane lettore sovietico di *Cristo si è fermato a Eboli*: «Non gli riesce ancora, dice, di inquadrarlo bene, di sistemarlo come 'genere letterario': la sua 'fabula' è semplice, le idee nascono direttamente dalle vicende, sono raccontate con sinteticità: gli stessi caratteri che egli ha riscontrato nei film italiani. Questo è molto bene. Si riserva di studiarne meglio 'l'officina'. Lo rileggerà e lo analizzerà a fondo, sistematicamente, per scoprirne l'interno meccanismo»<sup>[1]</sup>.

Ora, le «analisi sistematiche» volte a scoprire gli «interni meccanismi» raramente si concludono con l'ammissione che non c'era niente di interessante da scoprire: se c'è la domanda, ci sarà anche la risposta. Si fa strada, in questo modo, un'idea laboratoriale, alchemica della letteratura, l'idea per cui ogni minimo dettaglio diventa una traccia per decifrare chissà quale verità nascosta, e ogni inezia viene semantizzata. Naturalmente, il *close reading* è una giusta strategia, se mantenuta entro i limiti del ragionevole e se

condotta da persone che abbiano letto molto, cioè che abbiano dimestichezza *non* con i metodi e il loro gergo, ma con i libri. Ma il *close reading* predicato agli adolescenti finisce per diventare un'istigazione al parlare a vanvera. Obbligati non a leggere ma ad analizzare, non ad analizzare ma ad *analizzare in profondità* i brani antologici, gli studenti vengono presi da una foga interpretativa che ricorda un po' quella dei critici strutturalisti più ingenui e spiritati, quelli che, abbacinati da Jakobson, non chiudevano il libro finché non erano riusciti a semantizzare i fonemi, i punti e virgola. Così, nel testo più limpido e piano finiscono per trovarsi complicazioni mai viste, enigmi insondabili, arabeschi degni della Settimana Enigmistica, una specie di gioco al rialzo nel quale vince chi osserva il suo vetrino col microscopio più potente, anche al prezzo delle traveggole. In *Voi ch'ascoltate in rime sparse il suono* «l'allitterazione della esse vuole esprimere la solitudine del poeta»; in *Tanto gentile e tanto onesta pare* «il suono delle vocali aperte imita l'incedere solenne della donna amata»; e nel più limpido paragrafo della *Cognizione del dolore* affiorano, naturalmente, «il plurilinguismo e il pluristilismo gaddiano». Non sono esempi inventati.

Naturalmente non si tratta di abolire il momento dell'interpretazione, e del confronto delle interpretazioni. Dato che leggere serve in primo luogo a far riflettere, è più che giusto che gli studenti siano messi di fronte ai pareri di lettori più esperti di loro. Ma l'idea universitaria della letteratura finisce spesso per sostituire i discorsi sui testi (o sui contesti) ai testi, e le etichette ai contenuti che quelle etichette vorrebbero classificare. Invece, è meglio passare molto tempo a leggere qualche poeta stilnovista o qualche scrittore romantico che a ragionare su 'Che cos'è lo Stilnovo' e 'Che cos'è il Romanticismo'. In questo senso, il caso-Leopardi è esemplare. Come ha scritto Clizia Carminati qualche tempo fa su «Internazionale», al nome di Leopardi si associa quasi sempre, con riflesso pavloviano, la parola *pessimismo*:

Leopardi usa una sola volta la parola *pessimismo*, nello *Zibaldone*, e al negativo. Eppure, digitando in Google «Leopardi pessimismo», escono 683.000 risultati. Il primo sito della lista è Wikipedia, il secondo «Tutto Leopardi in 10 pillole». Tutti gli studenti o quasi sanno che Leopardi attraversa

varie «fasi di pessimismo» [...]: individuale, storico, cosmico; seguite (le fasi) da una quarta eventuale, nota solo ai più preparati: quella del ‘pessimismo eroico’. Peccato che questa *vulgata* non sia che il distillato di una tradizione critica ormai assimilata (e propinata) senza più leggere quel che ha scritto Leopardi. L’esigenza (o ossessione) di semplificare e rendere pronto all’uso, *spendibile* («in termini di conoscenze, competenze, abilità», come recitano gli ‘obiettivi formativi’), ciò che è per sua natura *complesso*, cioè un testo letterario, ha prodotto un’incomprensibile tendenza a prediligere lo studio della ‘critica’, quella che tecnicamente si chiama ‘bibliografia secondaria’, rispetto alla lettura diretta dei testi, o ‘bibliografia primaria’.

A queste osservazioni di Clizia Carminati posso aggiungere un aneddoto personale. Al capitolo su Leopardi del mio manuale per le scuole superiori ho lavorato con uno dei migliori conoscitori del nostro Ottocento, Emilio Torchio. Né lui né io volevamo parlare di pessimismo cosmico, storico e affini. Ma – ci hanno fatto osservare – nelle antologie scolastiche il pessimismo storico *non può* non esserci. Allora abbiamo scritto una scheda nella quale abbiamo spiegato che Leopardi non ha mai davvero adoperato queste formule, e che il responsabile della semplificazione è stato uno studioso di un secolo fa, Bonaventura Zumbini. Cito dal manuale:

Uno dei primi interpreti di Leopardi, Bonaventura Zumbini, parlò, nei suoi *Studi sul Leopardi* (1902-1904), di ‘pessimismo storico’ leopardiano, distinguendolo da un successivo atteggiamento che egli stesso chiamò ‘pessimismo cosmico’. Naturalmente, le etichette contano poco, nella ricostruzione del pensiero di un autore, e soprattutto di un autore tanto complesso come Leopardi. Ma queste due etichette hanno avuto fortuna, nella storia della critica, e sono servite a fissare, in maniera certamente troppo schematica, la trasformazione a cui va incontro la visione della vita di Leopardi poco dopo i vent’anni.

È tutto chiarito, tutto spiegato come si deve, ma non mi faccio illusioni: ho poche speranze che il «pessimismo storico/cosmico» possa essere espulso dalle menti degli italiani che vanno a scuola (un po’ come, mi dice un’amica medievista, è quasi inamovibile, nei manuali di storia, l’idea fasulla della «piramide feudale»). La morale? La morale è che bisogna fare l’uso più discreto possibile di quelle scorciatoie per il pensiero che sono le categorie critiche o storiografiche, e che un tema dal titolo «Parafrasa verso per verso questa poesia e commentala con parole tue» va bene, mentre un tema dal titolo «*Il tramonto della luna* di Leopardi appartiene al periodo del pessimismo storico o a quello del pessimismo cosmico?» non va bene, perché

trasforma in un ente reale quello che invece è soltanto un modo di dire.

4. Un ragionamento simile vale – per tornare al punto da cui siamo partiti – per la nomenclatura metrica e retorica. Saper parafrasare Dante è importante, perché significa padroneggiare l’italiano antico, e quindi potersi accostare alle idee e ai sentimenti che Dante ha espresso nei suoi libri senza mediazioni: ascoltare direttamente la sua voce. Invece, mandare a memoria come funziona la *retrogradatio cruciata* non è importante, perché è un’informazione che non aggiunge quasi niente alla nostra comprensione della poesia, un’informazione che può essere trovata senza sforzo nei libri, o in rete. Né è molto più utile sapere che la figura retorica contenuta nel verso «il divino del pian silenzio verde» si chiama ipallage: è solo un modo per riempire una casella.

Ma perché bisogna riempire le caselle? Non vedo altra risposta se non: «per rispondere bene all’interrogazione». Non credo sia una buona risposta, ma è la risposta che spiega e giustifica, nei libri di testo, le ‘mappe concettuali’, le tabelle riassuntive di fine capitolo, le sintesi per parole-chiave (tutte cose presenti, si capisce, anche nel mio manuale, e preparate con certissima pazienza, ma anche con un certo senso di colpa). L’idea è che sia importante ritenere *almeno* questo: se Leopardi era o no pessimista; se Fenoglio era o no un neorealista; se Pagliarani faceva o non faceva parte del Gruppo 63. È davvero uno strano atteggiamento. Nozioni che troveremmo ingenua, insulse, persino sciocche se ci venissero propinate in una conversazione, perché vi fiuteremmo subito l’imparaticcio (non è ovvio che «pessimista» e «neorealista» non dicono niente su Leopardi e su Fenoglio? E che importa con chi faceva gruppo Pagliarani, specie se non si legge *La ragazza Carla*?), sono proprio quelle che chiediamo agli studenti di mandare a memoria e di ripeterci: *almeno* quelle. Ma sapere queste cose non serve a niente, perché non è a questo che servono i libri.

---

[1] Carlo Levi, *Il futuro ha un cuore antico. Viaggio nell’Unione Sovietica*, Torino, Einaudi, 1982 [1956], pp. 82-83.



3.

## Manca Della Valle

1. Che cosa pensavo, sei anni fa, quando l'editore De Agostini Scuola mi ha proposto di *fare* (il corsivo lo spiego tra poco) un nuovo manuale+antologia per gli ultimi tre anni della scuola superiore? Pensavo, nell'ordine:

(a) Gesù, così giovane, e già ti chiedono di fare un manuale per le scuole superiori.

(b) Sarebbe una buona occasione per fare un manuale un po' diverso dal solito, un po' più realistico del solito, scritto in un italiano limpido, onesto, un po' più vicino all'italiano che si parla (quando si parla bene) e meno all'italiano che si scriveva nell'Ottocento, o negli anni Sessanta-Settanta-Ottanta del Novecento, quando il demone della teoria e dell'«analisi del testo» ha imperversato seminando i suoi attanti, le sue estetiche della ricezione, i suoi 'dividi il brano in sequenze' anche nei cervelli di quindicenni che non avevano mai letto un libro in vita loro. Questo non tanto per un desiderio di inclusione quanto per un'esigenza di decoro e di serietà. Negli Stati Uniti esiste un premio intitolato a George Orwell che viene attribuito *for Honesty and Clarity in Public Language*, evidentemente perché si presuppone che la chiarezza nel parlare e nello scrivere sia un requisito morale. E anch'io lo penso: spiegare con chiarezza le cose, parlando o scrivendo, è un requisito morale, un obbligo morale: tanto più in un libro di testo per adolescenti.

(c) Sarebbe una buona occasione per dare qualche soldo a studiosi e giovani bravi. Un manuale non si fa da soli, ovviamente, e poter gestire un budget di qualche decina migliaia di euro è anche un modo per fare del bene.

(d) E se poi vende faccio qualche soldo anch'io.

E adesso sono passati sei anni, e il manuale è uscito, e va verso il suo destino.

2. Ma non è che gli obiettivi siano rimasti gli stessi: un po' sono cambiati. Il pensiero (*e*), sei anni fa, riguardava i futuri destinatari del mio manuale. Basta predicare a quelli già salvati, mi ero detto, basta fare libri scolastici ritagliati su quel cinque-sei per cento di privilegiati che fanno il liceo classico, andiamo al popolo: è ora di pensare a un manuale realistico, cordiale, amichevole, limpido, destinato non ai pochi liceali ma ai tantissimi delle scuole tecniche e, soprattutto, professionali. E mi commovevo in anticipo pensando al giovane tornitore meccanico, rude ma voglioso d'imparare, che a sua volta si commoveva leggendo quella pagina di Leopardi che mi piaceva tanto, quella poesia di Larkin che, senza parere, parlava con tanta verità della mia e della sua vita (*eundo*, il progetto era diventato quello di un manuale internazionale). Mi commovevo, fingevo di commuovermi anche pensando a mio fratello.

Mio fratello, un uomo intelligente, un uomo che se l'è cavata piuttosto bene nella vita, ha finito gli studi di ragioneria credendo che Il Gattopardo fosse l'autore di un libro intitolato *I Tommasi di Lampedusa*. Quando mi sono messo a scrivere il mio manuale per le scuole superiori avevo ben chiaro il fatto che il mio destinatario somigliava più a mio fratello che a me (che a sedici anni avevo già letto anche i racconti di Lampedusa, e anche un po' delle sue lezioni di letteratura inglese e francese). Avevo ben chiaro cioè che dovevo rivolgermi non agli studenti di Lettere, e neppure ai futuri studenti di Lettere, ma all'adolescente medio, e che avrei fatto bene a non sopravvalutare le competenze letterarie di questo adolescente medio.

A manuale concluso, quando si trattava di scegliere un'immagine significativa per la campagna pubblicitaria, un'immagine che dicesse con che spirito, e per chi, avevamo lavorato, non potendo mettere sulla brochure una foto di mio fratello, abbiamo scelto un fotogramma di un film famoso: Antoine Doinel, che guarda in macchina nella lunga sequenza sull'oceano su cui si chiude *I 400 colpi* di Truffaut. Nelle presentazioni del manuale in giro per l'Italia dico che la scuola dovrebbe dare una chance, o più chance, soprattutto a un ragazzino come quello, alla piccola canaglia che scappa dalla

famiglia, dai professori, dal riformatorio, ma a cui di fatto nessuno ha mai veramente dato una mano. Naturalmente, è una mozione degli affetti sentimental-retorica: la faccia di un dodicenne è sempre commovente, e il mio pubblico è composto soprattutto da professoresses, da madri. Ma alla fine c'è del vero: i libri servono anche e soprattutto a questo, a dare una chance di crescita a chi non se l'è trovata nel corredo il giorno della nascita.

Poi anche questo progetto di andata al popolo è andato incontro a qualche correzione, a qualche complicazione. Mi hanno spiegato che no, non si può fare, come prima cosa, un manuale per gli istituti professionali, non si può partire dai poveri. Bisogna fare un manuale che possa essere adottato in tutti i tipi di scuola, e poi bisogna calibrarlo, con tagli, aggiunte, modifiche: la versione blu per i licei, quella verde per gli istituti tecnici, la versione rossa per chi vuole sei volumi anziché quattro. Così abbiamo fatto, e adesso, quando mi domandano qual è la differenza tra le varie versioni, io mi trovo un po' in difficoltà. Perché naturalmente uno scrive un manuale, spiega Dante Alighieri in un modo, non in due, ma rispondere semplicemente che «la versione per i tecnici è più breve» sembra meschino. Dico allora che nella versione per i tecnici la sezione intitolata *La scienza raccontata* è più corposa; che c'è in più una sezione di storia della filosofia; che la spiegazione, qua e là, è scorciata e semplificata (ai tecnici non si fa latino, non si fa filosofia). Ma in sostanza è lo stesso libro. Alla fine, una versione per i professionali – per il tornitore meccanico, per l'apprendista cuoco – non c'è, perché in questo caso non basterebbe tagliare. Alle professionali si fa meno italiano, e non si fa veramente storia letteraria; perciò, se come spero un manuale per i professionali finiremo per farlo, bisognerà usare il manuale 'generalista' che abbiamo stampato un po' come una cava, ma bisognerà anche rimontare il materiale in maniera diversa, e magari trovare il modo di parlare di libri senza metterli in ordine cronologico.

3. Si scrive un libro, si *fa* un manuale. Vuol dire che quando si lavora a un libro si può essere da soli, quando si lavora a un manuale no, come quando si lavora alla costruzione di una casa: ci sono i mattoni, ma poi bisogna legarli

con la calce, fare gli impianti, aprire i vani-finestra, scegliere i battiscopa eccetera. Ci vogliono dei collaboratori, ed è anche per questo che in genere i manuali si fanno dopo i cinquant'anni, o ancora più tardi, quando si può contare su una squadretta di collaboratori fedeli, i propri allievi, che si pagano ma si possono anche non pagare, o pagare poco, e che sono sempre disponibili a dare una mano nella ricerca iconografica, a correggere bozze, ad aggiungere delle note dove occorre. Poi, se le cose vanno bene, gli allievi-collaboratori ereditano il manuale, metteranno il loro nome accanto a quello del coordinatore, quando il coordinatore sarà stanco, o vecchio, o morto.

Io ho accettato di fare il mio manuale quando avevo meno di quarant'anni, e non avevo allievi-collaboratori su cui contare. Perciò ho pescato tra i giovani studiosi che conoscevo e stimavo, o tra gli amici. Questo è un vantaggio da una parte, perché si possono scegliere i migliori; ma è uno svantaggio dall'altra, perché – mentre non c'è limite alle cose che si possono chiedere agli allievi – c'è un limite alle cose che si possono chiedere agli amici. Così ho scritto dei capitoli-campione, li ho passati ai collaboratori, ho concordato con loro i testi da antologizzare, il taglio da dare al profilo storico-letterario e ai commenti, e gli altri dettagli. E abbiamo proceduto.

L'ideale, ovviamente, sarebbe ricevere dai collaboratori il materiale pronto, passarlo alla redazione, impaginare, correggere le bozze. Dire che le cose non sono andate così è riduttivo. Uno dei difetti più frequenti e più fastidiosi dei manuali è l'intreccio delle voci: il capitolo su Dante è scritto in un modo, quello su Ariosto in un altro, quello su Verga in un altro ancora. Dato che uno degli obiettivi che avevo era quello di cambiare il modo, lo stile con cui si parla di letteratura a scuola, non ho soltanto scritto moltissimo: o anche riscritto e ri-riscritto, per fare in modo che tra le varie parti del manuale ci fosse una certa armonia, perché il suono della voce fosse (quasi) lo stesso. In molti casi l'impegno è stato severo, come ogni impegno preso seriamente, ma non gravoso; in altri è stato gravoso; in altri massacrante. Perché alcuni collaboratori si azzeccano – la gran parte, per fortuna – altri si sbagliano.

Sarebbe bene scoprire quelli sbagliati subito, all'inizio dei lavori (la pagina di prova dovrebbe servire a questo), ma non sempre ci si riesce: e quando non ci si riesce bisogna correre ai ripari *in extremis*, cioè cestinare e riscrivere di sana pianta.

Poi ci sono i collaboratori che curano la parte didattica. La parte didattica contempla una sezione sulla 'didattica per competenze', una serie di 'percorsi attualizzanti' e un'infinità di domande sui brani antologizzati. Per metà, tre quarti, si tratta di prendere sul serio cose, cioè deliri pseudo-pedagogici, che serie non sono (la didattica per competenze, dovendo insegnare letteratura, non ha molto senso), e cavarsela senza dire sciocchezze è quasi impossibile. Ad occuparsi della parte didattica sono stati, com'è inevitabile, dei docenti di scuola superiore, che sanno di che si tratta perché (un po') la usano in classe, e che si sono rivelati quasi sempre bravissimi. Bravissimi vuol dire, anche in questo caso, chiari, limpidi, onesti nell'uso del linguaggio, tutte virtù piuttosto rare.

Violentati da anni di circolari ministeriali, stage pedagogici e teoria della letteratura mal digerita, molti insegnanti (anche all'università) scrivono infatti in scolese, un idioletto nel quale ogni linea retta diventa un arabesco, e anziché dire «Cerca nel testo le parole» si dice «Ricerca nel testo i lessemi», anziché dire «Confronta» si dice «Esegui una comparazione», anziché dire «Trova il verso in cui il poeta» si dice «Rintraccia il verso in cui l'io lirico». *Bref*, un incalcolabile numero di pomeriggi l'abbiamo speso – io e i miei collaboratori – in esercizi di traduzione scolese-italiano: non «Rispondi al quesito, avvalendoti di adeguati riferimenti al testo» ma «Rispondi alla domanda attraverso opportuni rimandi al testo»; non «Per conseguire il fine della comicità, Pulci» ma «Per far ridere, Pulci»; non «Tiepolo sceglie di ritrarre un personaggio legato alla dimensione infantile» ma «Tiepolo sceglie di ritrarre un bambino»; non «Dislocazione dei piani temporali» ma «andirivieni tra passato e futuro»; non «Quello che abbiamo letto costituisce un inserto saggistico nel quale il narratore compie una digressione sull'evoluzione del movimento operaio» ma «Nel brano che abbiamo letto, il

narratore apre, all'interno del racconto, una breve digressione sulla storia del movimento operaio».

Possono sembrare, questi legati alla forma dell'espressione, dei dettagli, ma non lo sono, perché l'orrore dei manuali, di qualsiasi disciplina, sta soprattutto in questa lingua irrealistica, che dai libri si trasmette agli insegnanti, e dagli insegnanti agli scolari, che poi crescono pensando che si debba parlare e scrivere così, s'impiegano nella pubblica amministrazione, nelle aziende, nella scuola, e il contagio si allarga, e nei manuali si finisce per leggere atrocità come

Parini offre il suo contributo attraverso la satira, un genere che si avvale di elementi espositivi ed enunciativi specifici, come di artifici retorici allusivi che coinvolgono il fruitore in un processo di decodifica anche emotivo.

### Oppure come

L'interpretazione, in quanto atto del testo, coinvolgente la soggettività 'altra' del lettore, non lascia spazio all'arbitrio, implicando una innervazione del soggetto-interprete sottesa dalle istanze concomitanti dell'interpretazione del testo e della interpretazione di sé.

È tutto vero. Se qualcuno, leggendo il mio manuale, dirà che, se non altro, è scritto bene in italiano, non avrò più niente da chiedere al destino.

4. Che fare, con la letteratura, a scuola? Leggerla, è l'ingenua risposta che avrei dato sei anni fa, prima di cominciare il manuale. Leggerla, fare dei brevi commenti ai brani, parlarne insieme, chiedere agli studenti di scrivere qualcosa prendendo spunto da quello che hanno letto, passare ad altro. Mi pareva di ricordare che le cose andassero così, mi pareva che le cose dovessero andare così. Ma il quarto di secolo passato tra la scuola che ho frequentato io e quella che frequentano i destinatari del mio manuale ha cambiato molto le cose. Ci vuole, adesso, l'enorme apparato didattico a cui ho accennato: bisogna *lavorare* sulla letteratura. E ci vogliono (nel senso che sono graditi) commenti sesquipedali, che spremono il brano antologizzato fino alla buccia.

Quanto al lavoro sulla letteratura, si tratta soprattutto di un lavoro sulla forma. Si largheggia in esercizi di analisi e smontaggio, nella convinzione,

perlomeno ingenua, che si impari a leggere i libri comprendendone l'interno meccanismo. Davanti a un brano di *Petrolio* di Pasolini, allo studente non si domanda «che cos'è il petrolio?» o «chi lo produce?» o «cos'è l'OPEC», o «perché all'inizio degli anni Settanta il petrolio diventa tanto importante, e il discorso sul petrolio tanto urgente?». È un brano letterario: bisogna afferrare la sua letterarietà. Perciò si domanda «Dividi il brano che hai letto in sequenze, e dai un titolo a ciascuna di esse» o «Sottolinea le figure retoriche nel brano che hai letto». Sono domande che si possono fare a qualsiasi testo, sollecitando sempre le stesse irrilevanti risposte. Ma è un protocollo, è un metodo, è qualcosa.

Quanto ai commenti, devono dare munizioni al 'lavoro sul testo', dunque prima di tutto devono essere lunghi («M'illumino / d'immenso» è una poesia, e una poesia non può avere meno di venti righe di commento: quindici sono, per forza di cose, fuffa, ma non importa); poi devono largheggiare in osservazioni non su cosa c'è scritto nel testo ma su com'è scritto. Un amico, insegnante alle superiori, che rivedeva a mano a mano i miei commenti, che mi aiutava a capire se potevano funzionare in classe, mi ha suggerito, a proposito di un sonetto di Belli: «Fare qualche considerazione sugli aspetti di sonorità: al v. 8 il suono *r* dalla sonorità piuttosto esplicita; al v. 14 le due *o* accentate della gola della morte; la presenza di molte nasali rallenta il ritmo, dando al testo una connotazione meditativo-sentenziosa». Osservazioni del genere si sprecano, nei manuali scolastici. Un quarto del totale, diciamo, hanno una loro plausibilità; tre quarti sono completamente scentrate, e mettono negli studenti l'idea balorda che leggere una poesia voglia dire andare a caccia delle anafore, o fare il conto delle nasali e delle sibilanti. Il prodotto di questo bizantinismo è un mio studente del primo anno di Lettere che, commentando i primi tre versi della *Commedia*, osserva come Dante «faccia ampio uso di rime difficili e allitterazioni per conseguire un dettato aulico». L'invito a scomporre in suoni una poesia, se di poesie nella propria vita se ne sono lette cinque, e se si sa che su quella poesia si verrà interrogati, porta a pensare alla letteratura come a un esercizio di enigmistica, a inventarsi complicazioni inesistenti, a dire sciocchezze (è una sciocchezza



l'osservazione dello studente sui primi versi della *Commedia*: non ci sono né rime difficili né allitterazioni).

5. Insisto tanto su come si parla di letteratura in un manuale perché la cosa più importante è quella. È importante spiegare con chiarezza che cosa c'è scritto nei libri, e perché li leggiamo, senza gergo, senza mobilitare teorie cervelotiche, senza infarcire le spiegazioni di presunti, patetici tecnicismi che servono soltanto a confortare il narcisismo di chi scrive i manuali e l'insicurezza dei docenti che li adoperano. È importante non essere retorici, cioè non inoculare agli studenti, attraverso formule magniloquenti, un ossequio nei confronti della grandezza che essi né possono né debbono nutrire dentro di sé. Dante è Dante: non è il «Sommo Poeta». È importante non premere troppo sul pedale della commozione: le interpretazioni troppo partecipative non vanno bene. Benigni che si esalta leggendo l'ultimo canto del *Paradiso* non va bene; le letture di Ungaretti che si allontanano dal testo per evocare l'atmosfera del fronte, i respiri dei soldati, non vanno bene (e non vanno tanto bene neppure le letture arciretoriche fatte da Ungaretti stesso che infliggiamo agli studenti prendendole da YouTube). È importante anche fare un uso molto discreto delle etichette, o spiegare che sono, appunto, soltanto etichette, scorciatoie per chiamare le cose che non devono però prendere il posto delle cose stesse: non c'è ragione per cui ragazzi che hanno letto così poco Dante, così poco Leopardi, così poco Manzoni, così poca letteratura del secondo Novecento debbano mandare a memoria la definizione di 'stilnovo', la differenza tra pessimismo storico e pessimismo cosmico, la formuletta «il vero come oggetto, l'utile come scopo, l'interessante per mezzo», o la formazione-tipo del Gruppo 63.

A paragone di questa igiene formale, il contenuto è quasi secondario. Dato che nel triennio delle superiori bisogna studiare non la letteratura ma la storia della letteratura, quello degli autori e dei testi pre-novecenteschi è un percorso quasi obbligato, che non tollera rivoluzioni. Si possono fare piccole aggiunte, piccole sottrazioni; si può insistere sul Leopardi prosatore anziché sul poeta; si possono dare più pagine alla *Colonna infame*, e meno ai *Promessi sposi*; si

possono eliminare le tragedie di Alfieri e antologizzare soltanto la *Vita*. Ma il margine di manovra non è grande: sia perché esistono delle indicazioni ministeriali, sia perché dirigenti scolastici e insegnanti non adottano un manuale che sia troppo diverso da quello su cui hanno studiato.

Valga l'aneddoto. Un giorno – avevo da poco consegnato alla redazione il Seicento – squilla il telefono di casa. È la redattrice, la straordinaria redattrice di De Agostini Scuola che ha fatto, materialmente, il manuale; ci sentivamo in media un paio di volte al giorno, perciò non mi saluta nemmeno: «Manca Della Valle», mi dice. Io esito. Mi ricordavo vagamente dell'esistenza di uno scrittore italiano, piemontese del primo Seicento che si chiamava Federico Della Valle. Ricordavo anche i titoli di due sue tragedie, la *Reina di Scotia* e la *Iudit*; nient'altro. Ma Della Valle «c'è nei manuali della concorrenza». Perché c'è? Chi ha mai studiato a scuola Federico Della Valle? Davvero qualcuno può realisticamente pensare che, della dozzina di ore di lezione che si dedicano al Manierismo e al Barocco, due o tre vengano dedicate alla *Reina di Scotia* anziché alla *Liberata*, o al *Don Chisciotte*, o ad *Amleto*? In realtà si tratta soltanto d'inerzia, di vischiosità del canone: un secolo fa, Benedetto Croce ha riscoperto questo scrittore, contemporaneo di Shakespeare, di Lope de Vega, e da allora, nei manuali, Della Valle è servito soprattutto per riempire una casella che era rimasta vacante, quella del grande tragediografo italiano nel secolo europeo del teatro. Col tempo, il canone nazionale si è allargato, e nei manuali scolastici si è cominciato a dare lo spazio che meritano, appunto, a Shakespeare, Racine, Molière. Ma chi ha esperienza di manuali sa che aggiungere è facile, sottrarre non lo è per niente: «E Della Valle dov'è?», è la domanda-obiezione che le redazioni vogliono scongiurare. Ma è una domanda-obiezione senza senso, naturalmente (dopo una breve colluttazione, abbiamo deciso di non mettere Della Valle nel nostro manuale).

Sulla letteratura dell'ultimo secolo c'è molta più libertà, naturalmente, perché il canone è più fluido e perché il materiale da cui pescare – italiani e stranieri, romanzieri, saggisti e poeti – è davvero sterminato. Qui, in astratto, c'è lo spazio per cambiamenti anche sostanziali; ma in concreto vale sempre

l'avvertenza che tradire le aspettative può essere meritorio dal punto di vista culturale ma suicida dal punto di vista commerciale. Gli insegnanti si aspettano legittimamente capitoli molto ampi su Ungaretti, Pirandello, Svevo, Montale, Pasolini, Calvino; si aspettano che si parli di neorealismo, di guerra e Resistenza, quindi di Pavese, Fenoglio, Levi. Le non molte pagine che restano si possono riempire, con fantasia e buona volontà, ma moltissimo resterà fuori: decidiamo che il grande poeta italiano dopo Montale è Sereni? Dovremo dare meno spazio a Caproni, a Penna. Vogliamo dare un'ampia scelta di prosa saggistica, da Villari o Salvemini in poi (è il caso del mio manuale)? Dovremo rosicchiare pagine al romanzo. Vogliamo invitare alla lettura di grandi scrittori sottovalutati come Borgese o Flaiano o Brancati? Dovremo sacrificare qualche autore straniero loro contemporaneo. Questo, si capisce, se si vuole tenere il numero delle pagine nell'ordine del ragionevole, non alzare troppo il prezzo di copertina e – soprattutto – evitare l'effetto-repertorio. Per trovare tutto basta pescare su internet. Anche se molti la pensano diversamente, l'obiettivo di un manuale non dev'essere quello di dire ai critici letterari, o ai posteri, quali sono i grandi libri che meritano di restare ma quello di indicare agli studenti delle scuole superiori alcune delle tante buone letture che è possibile fare. È una questione di efficacia didattica, non di completezza, e neppure di equilibrio critico. Si può, si deve anzi, essere incompleti e squilibrati: essenziale è trasmettere agli studenti il gusto e l'interesse per i libri, e a questo scopo il cosa, la lista degli autori, è quasi indifferente; conta invece, come dicevo, il come.

6. Ma anche sul cosa, naturalmente, occorre riflettere. Gli autori antologizzati nei manuali sono tanti, molti più di quelli che si possono studiare a scuola: salvo confondere lo *studiare* con l'*avere un'infarinatura*, ed è una confusione nefasta. Che fare, allora? Ovvero, in termini più concreti: ha ancora senso studiare – diciamo – Boiardo a scuola?

La risposta che darei è molto semplice. Se si riesce a leggere Boiardo con gusto e intelligenza, riuscendo a interessare gli studenti a quelle vecchie storie di cavalieri, Boiardo va benissimo: come vanno benissimo Tasso, Marino,

Alfieri. Ed è giusto, dunque, concedergli qualche pagina di un manuale per le scuole superiori. Accanto a questa risposta compromissoria ne metto però un'altra un po' più franca, che vorrebbe sollecitare la discussione. La presenza di Boiardo nei manuali, la lettura di Boiardo a scuola ha senso soltanto all'interno di un articolato quadro storico: quello appunto della 'storia della letteratura italiana' dalle Origini ai giorni nostri. La domanda va allora riformulata, salendo di livello: ha senso fare storia della letteratura nella scuola superiore? Ha senso farla in questo modo?

Per rispondere in maniera adeguata bisogna prima tornare a riflettere sull'obiettivo che ci proponiamo di raggiungere attraverso lo studio della letteratura a scuola. Possiamo dire che, sino a qualche tempo fa, questo obiettivo non era troppo diverso da quello che si erano posti gli intellettuali del Risorgimento: educare, sollecitare, negli italiani, la coscienza di una grande tradizione letteraria nazionale realizzatasi, storicamente, quasi come avanguardia dell'idea di Nazione. In una prospettiva del genere, s'intuisce facilmente perché lo studio della letteratura debba avere un solido impianto storico, e procedere di pari passo con quello della storia evenemenziale: si tratta di appropriarsi del proprio passato, e la cultura letteraria, filosofica, artistica, rappresenta la parte più gloriosa di quel passato. E si spiega il fatto che la voce dei grandi scrittori stranieri si senta di rado (e che, poniamo, Shakespeare o Racine cedano il passo a Federico Della Valle).

Ma lo studio della letteratura può prendere vie molto diverse da questa, e di fatto le ha prese in passato: quando è stata per esempio soprattutto educazione al buon uso della lingua, o al buon uso della retorica. Io sono del parere che sia arrivato il momento di tornare a considerare queste vie alternative, di ripensare agli obiettivi che intendiamo raggiungere. Se quello che vogliamo trasmettere agli studenti è, come diciamo spesso, l'amore per la lettura, fare storia della letteratura – e di una letteratura come la nostra, che ha avuto i suoi autori più grandi nel Medioevo e nella prima età moderna – non è probabilmente un mezzo adeguato allo scopo. Per quanto ci si sforzi di attualizzarli, per quanto ci s'ingegni a farli diventare cittadini del nostro

mondo, la gran parte degli scrittori – diciamo – preromantici non dice niente a un adolescente di oggi: non parla la sua lingua, non si occupa degli argomenti che gli stanno a cuore.

A questa osservazione si può obiettare naturalmente (e si obietta) che «Noi siamo stati educati così, e i risultati non sono poi così male». Ma bisogna intendersi sia sul noi sia sulla qualità dei risultati. I noi che parlano così sono spesso dei laureati in Lettere che insegnano materie letterarie a scuola e nelle università: non il più rappresentativo dei campioni demografici. Quanto ai risultati, un po' di realismo e un po' di modestia gioverebbero. Le statistiche dicono che la capacità di lettura degli italiani adulti è tra le più basse del mondo civilizzato, e che un tedesco o un inglese leggono in media il doppio dei libri che legge un italiano. Dicono che a leggere di più, in una percentuale non lontana da quella europea, sono i 15-17enni, mentre già a partire dai ventenni la percentuale dei lettori abituali crolla sotto il 50%. Dicono anche che le cose, nel corso dell'ultimo decennio, sono peggiorate, non migliorate: sempre meno lettori, sempre più analfabeti di ritorno. Di questo stato di cose si possono dare molte interpretazioni, si possono trovare molti colpevoli; ma, dati alla mano, è difficile negare che la scuola superiore non stia riuscendo a trasmettere a chi la frequenta – secondo gli auspici ministeriali – il «gusto per la lettura», «la consuetudine con i libri», la «pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri tutta la vita»<sup>[1]</sup>. Accade esattamente il contrario. Che questo sfacelo abbia anche (non solo) qualche rapporto con ciò che a scuola si fa nelle ore di italiano, è un'ipotesi sulla quale varrebbe forse la pena di riflettere.

Studiare Boiardo? Lo studieranno i pochi, i non molti che sceglieranno di fare Lettere all'università. Al dipartimento di Lettere si farà, molto bene, con rigore, la storia letteraria che adesso si fa, quasi sempre superficialmente e col fiatone, alle superiori (col fiatone perché mille anni di storia letteraria proprio non ci stanno nelle quattrocento ore d'italiano che si fanno al triennio: quattrocento ore dimidiate, per lo meno, dalle interrogazioni, i temi, le gite, l'alternanza scuola-lavoro, le conferenze, la lettura di Dante eccetera).

Leggere Boiardo? Lo si potrà fare anche a scuola, ma all'interno di un percorso di letture disteso su cinque anni, un percorso che avrà come nucleo, come piatto forte, la lettura integrale di un buon numero di romanzi e di saggi, italiani e stranieri, scelti soprattutto tra quelli scritti dal Settecento in poi, e di un buon numero di poesie, scelte non tanto tra le più rappresentative e importanti nella storia della letteratura quanto tra le più belle. Si uscirà dalle scuole superiori senza aver letto una riga del *Giorno* di Parini, ma quasi tutti avranno letto qualche pagina di Rimbaud, Brecht, Sereni. Oppure: si continuerà a leggere *Il Giorno* di Parini, così come *l'Innamorato* di Boiardo, ma soltanto come esempi del modo in cui, in epoche remote, gli scrittori hanno saputo deridere i vizi dei privilegiati (in un capitolo che si potrà intitolare *Come si usa l'ironia*) o inventarsi mirabolanti storie di dame e cavalieri (in un capitolo che si potrà intitolare *Gli antenati del fantasy*).

La teoria della letteratura sarà proibita.

Un programma del genere ha forse una *chance* su diecimila di essere realizzato. Da un lato, si tratterebbe di ripensare dalle fondamenta l'istruzione letteraria a scuola, di riprogettare e riscrivere i libri di testo, e di formare una nuova generazione di insegnanti capaci di usarli. Si tratterebbe insomma di rischiare, di decidere di cambiare rotta senza avere alcuna certezza circa la meta: com'è comprensibile, non c'è sistema meno propenso ai rischi del sistema dell'istruzione. Dall'altro lato, è molto difficile non identificare la 'vera cultura' con la cultura che si possiede, le cose da imparare con le cose che si sono imparate a scuola. Il progresso si dà nelle scienze, non nelle discipline umanistiche: e dunque perché privare le generazioni future di quel sapere che per generazioni si è trasmesso, arrivando fino a noi? Ogni volta che difendiamo il *curriculum* tradizionale, ogni volta che ci offendiamo perché questo o quell'autore, questo o quel testo vengono espunti dalle letture obbligatorie, ogni volta che trasecoliamo al pensiero che i liceali del futuro non leggano, come noi abbiamo letto, i cori dell'*Adelchi*, o non sappiano che *I Malavoglia* dovevano far parte del *Ciclo dei Vinti*, o che l'antenato di Dante si chiamava Cacciaguida, noi stiamo dicendo che un buon sistema scolastico

dovrebbe inculcare negli studenti le stesse identiche nozioni che a suo tempo hanno inculcato a noi (lasciando la gran parte di noi, naturalmente, del tutto inerti e disinteressati), stiamo dicendo che dovrebbe produrre persone uguali a noi. Ma noi abbiamo un mucchio di difetti, dovuti anche alle cose che abbiamo imparato (e non imparato) a scuola; e abbiamo vissuto un altro tempo, né migliore né peggiore di questo – solo diverso.

---

[1] Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, marzo 2013: [http://presidenza.governo.it/DIE/attivita/rapporto\\_promozione\\_lettura.pdf](http://presidenza.governo.it/DIE/attivita/rapporto_promozione_lettura.pdf), p. 14.

4.



## Dante nel pomeriggio

Qualche anno fa un ministro della Pubblica Istruzione lanciò l'idea – o meglio la rilanciò, dato che ritorna con cadenza periodica, una volta a legislatura, e una volta a legislatura viene accantonata per mancanza di fondi, costo del personale, inidoneità delle strutture eccetera – rilanciò l'idea di tenere aperte le scuole anche al pomeriggio, a beneficio degli studenti che hanno bisogno di ripetizioni o anche solo di un posto tranquillo per fare i compiti. Era un'idea giusta: le scuole non dovrebbero aprire alle otto e chiudere all'una, come le poste. Solo che a questa idea giusta il ministro ne aggiungeva un'altra relativa al modo in cui impiegare queste aperture pomeridiane: organizzare, tra l'altro, dei «percorsi di approfondimento dello studio di Dante». Non se ne fece niente, ovviamente (i fondi insufficienti, il costo del personale, l'inidoneità delle strutture), ed è stato meglio così, perché questa invece non era una buona idea. Ma era ed è un'idea interessante perché dice, in un dettaglio, in che cosa consiste secondo chi governa il Paese una buona formazione culturale, e per quali vie la si deve perseguire. Per questo non è inutile riflettere, oltre che sulla cosa in sé, sul concetto che sta dietro alla cosa.

1. Ciò che bisogna domandarsi in primo luogo è se di 'più Dante' si senta davvero il bisogno: se, a scuola e fuori della scuola, il poeta nazionale non venga non si dice letto, ma proposto a sufficienza.

Di fatto, come si sa, Dante è onnipresente nei programmi a ogni livello dell'istruzione scolastica. Lo si studia per mesi nelle ore di Lettere: e non solo la *Commedia* ma anche, com'è giusto, la *Vita nova* (per la lirica antica e le origini dell'autobiografia), il *Convivio* (per la figura del Dante-filosofo), il *De vulgari eloquentia* (per la storia della lingua). In sostanza coincide con lui, con la sua opera, quasi tutto il Medioevo che la gran parte degli studenti arriva a conoscere. Petrarca e Boccaccio stanno molto più in ombra, poi il

Medioevo finisce e il salto è a Machiavelli, ad Ariosto. La *Commedia*, poi, è il libro di lettura in classe – a seconda del tipo di scuola – per uno, due o tre anni. Lettura dei canti, parafrasi, significato allegorico eccetera. Così, per molti studenti la *Commedia*, cioè pur sempre uno dei libri più difficili che siano mai stati scritti, non è solo la prima grande opera narrativa con cui entrano in contatto ma anche quella su cui, finita la scuola, avranno speso più tempo: il libro della vita; per molti, l'unico libro, e questo spiega tra l'altro perché un mucchio di cinquantenni che non leggono né romanzi né poesia si commuovono riaprendo dopo decenni la *Commedia* o sentendola recitare: è nostalgia per i tempi della scuola più che per i libri di scuola.

È una scelta saggia? È una scelta formativa? Io non ho un buon ricordo dei miei 10+10+10 canti parafrasati al liceo classico. La letteratura che m'interessava era quella che leggevo per conto mio a casa, al pomeriggio: per lo più romanzi moderni. Ci vogliono tutte e due le cose, si dirà, ed è senz'altro vero. Ma il fatto è che molti dei miei compagni di liceo con quella seconda letteratura non sono entrati mai in contatto se non, di sfuggita, alla fine dell'ultimo anno, quando tutto viene versato in fretta nell'imbuto che porta al nefasto esame di maturità. Troppo tardi.

A questa insistenza a scuola si somma, oggi, l'insistenza dei *media*, perché da qualche anno a questa parte Dante va di moda. Lo si legge nelle piazze, nei teatri, nelle carceri, in televisione. Lo leggono davanti a un pubblico sempre numeroso e commosso studiosi, divulgatori, attori. E in particolare le letture di Benigni in Piazza Santa Croce a Firenze, e poi in televisione, hanno trasformato la moda in un fenomeno di massa. Tutto questo va benissimo. Ovviamente si può sempre eccepire sulla trasformazione della cultura in spettacolo e sulla contraddizione tra lettura e consumo collettivo. E ovviamente non è detto che tutti quelli che assistono alle letture di Dante in piazza o in televisione andranno poi a leggersi la *Commedia*, o qualsiasi altro libro. Ma una parte di loro, per quanto piccola, lo farà, e gli altri avranno passato un paio d'ore del loro tempo ricordando o imparando qualcosa, e questo è certamente un risultato positivo. L'alternativa è non fare niente.

Tutto si può dire, dunque, ma non che l'offerta non sia larga, costante e diversificata. Ci si può domandare dunque se proprio su Dante doveva cadere la scelta ministeriale, e se è proprio a lui che dovrebbero essere dedicate, oltre a quelle curricolari, delle lezioni pomeridiane, e non invece per esempio alle lingue straniere, che oggi imparano decentemente solo quelli che hanno i mezzi per pagarsi una scuola privata o dei soggiorni all'estero, cioè un'esigua minoranza della popolazione. In realtà, viene il sospetto che la proposta del ministero sia stata ispirata proprio dal successo mediatico del prodotto *Dante*. «Il successo di Benigni – devono essersi detti – indica che c'è nella società civile un nobile desiderio di poesia, e della poesia di Dante in ispecie. È giusto, dunque, che anche la scuola faccia la sua parte promuovendo più di quanto già fa la conoscenza e l'amore per il poeta nazionale». Ma in realtà non è molto giusto. La scuola dovrebbe indirizzare la società, gli orientamenti culturali della società, non andarle al traino, e dovrebbe dare agli studenti non ciò che commuove o diverte la massa ma ciò che, a mente fredda, si ritiene utile per la loro formazione. Si può discutere all'infinito su questo – su che cosa sia meglio imparare, se sia meglio Dante o l'inglese, o qualcos'altro – ma è certo che i programmi non devono rincorrere le mode o le tendenze, anche quando queste mode o tendenze siano in se stesse positive.

2. La seconda domanda che bisogna porsi è collegata alla precedente ma è più complicata. L'offerta di Dante è dunque grande, anche senza le addizioni pomeridiane; ma non può darsi allora che sia addirittura già troppa? Non può darsi che far leggere Dante a tutti, sempre, sia una cattiva strategia, se lo scopo è quello di far amare – più ancora che far conoscere – la letteratura? A me pare che sia proprio così, e che l'iniziativa del ministero fosse sbagliata anche perché incoraggiava, piuttosto che lo studio, il culto di un autore che siamo già tutti anche troppo propensi a trattare come una Cosa o come un Ramo dello Scibile invece che come un essere umano (lo si vede molto bene nel campo degli studi specialistici, dove questo culto dell'eroe ha generato un'intera disciplina, i «Dante Studies», una decina di riviste dedicate a Dante e la bizzarra famiglia dei 'dantisti': esperti, se non di un unico libro, di un unico grande uomo).

A una parte degli studenti delle scuole superiori Dante non dice assolutamente niente, e questo è normale. È difficile che dei quindicenni che in vita loro non hanno mai letto un romanzo possano apprezzare un linguaggio così difficile o trovare sublimi scene e figure che per mancanza di esperienza – della vita e della letteratura – non possono che trovare strampalate o noiose. Per loro la lettura di Dante, in classe o a casa, è una punizione, una punizione che spesso avrà l'effetto contrario rispetto a quello sperato, cioè li allontanerà dalla letteratura. A una parte non piccola degli studenti, invece, Dante piace. Il loro piacere è spesso ingenuo, superficiale, immediato: non è un caso se gli episodi di Paolo e Francesca (l'amore), di Ulisse (l'avventura) e del conte Ugolino (il *grand-guignol*) sono sempre i più amati e ricordati. Non è un caso e non è un errore, perché questi episodi vanno letti e apprezzati proprio con l'ingenuità del lettore delle favole o dei *feuilleton*: con l'urgenza di sapere com'è andata a finire. Che degli adolescenti possano andare molto più in là (e interessarsi, poniamo, alle sottigliezze teologiche della *Commedia*, ai rapporti con Aristotele, alla geografia dell'aldilà, e insomma a tutta quella 'struttura' che potrebbe essere l'oggetto di lezioni integrative) mi sembra improbabile, e forse non è neppure augurabile. Le fissazioni sono sempre una brutta cosa, e tanto più lo sono nell'adolescenza, quando davanti allo studente si aprono orizzonti sconfinati di libri, idee, opere d'arte. 'Sapere bene la *Commedia*' non è il primo obiettivo che la scuola deve porsi. Non sono particolarmente simpatici, né mostrano di avere una particolare vocazione per la letteratura, quei quindicenni che si deliziano con la pastorella di Cavalcanti o con le novelle di Boccaccio. Spesso sono intelligenze pigre, poco originali, pronte a giurare su qualsiasi articolo di fede che venga loro proposto, ivi compresa la fede nella 'voce eterna dei classici'. E non sono particolarmente interessanti i tanti docenti universitari di letteratura italiana che passano la vita a glossare la *Commedia*, di *lectura Dantis* in *lectura Dantis*, ma ignorano qualsiasi cosa non rientri nell'orizzonte della loro disciplina, o nella lista dei libri che la scuola ha dichiarato una volta per tutte adatti ad essere studiati. Forse dovremmo cominciare a chiederci se anche nelle università non stiamo

allevando dei conformisti che non avranno niente di originale da dire – a cui *proibiamo* di dire qualcosa di originale – non solo sulla letteratura o sulla vita ma neppure sul canone che imponiamo loro come un giogo a partire dai diciott’anni. Forse arrivare alla voce eterna dei classici passando attraverso altre esperienze, altre letture, potrebbe rendere le cose un po’ più interessanti, potrebbe addirittura aiutarci a sentire *per davvero* la voce eterna dei classici.

Nell’ossequio che, a scuola e all’università, tutti rendiamo a Dante e alla letteratura premoderna in generale c’è molta retorica. Questa letteratura parla quasi sempre di cose che hanno smesso di riguardarci da tempo: lo stato delle anime dopo la morte, la vita a Firenze durante la peste del 1348, le avventure di un pazzo che crede di essere un cavaliere errante. Dunque per prima cosa, quando se ne parla, un po’ di sincerità. Ad esempio (un esempio tratto ovviamente da uno scrittore, non da un accademico): «Benché sia chiaramente un insuperabile capolavoro, *Don Chisciotte* soffre di un difetto piuttosto grave – quello di essere totalmente illeggibile. Il sottoscritto dovrebbe saperlo, perché ha appena finito di leggerlo. Il libro è pieno di bellezza, di fascino, di sublime comicità; ma per lunghi tratti (circa il 75% del totale) è anche inumanamente noioso»<sup>[1]</sup>.

Nei casi in cui la letteratura premoderna parla di cose che ci riguardano, lo fa in un modo che non facilita la condivisione ma la scoraggia: adoperando i versi invece della prosa, o parole incomprensibili, o delle immagini astruse. Queste barriere, queste difficoltà, si superano con lo studio. Dopo aver studiato per qualche anno si entra nel mondo degli artisti e dei pensatori del passato, si capisce il loro linguaggio, si vede che i loro interessi e le loro passioni non erano molto diversi dai nostri. Oppure al contrario si scopre che i loro interessi e le loro passioni *erano* in effetti molto diversi dai nostri, e in questa differenza si trovano nuovi motivi per apprezzare le loro opere: il presente cessa di essere la nostra unica dimensione, la nostra vita si arricchisce nel confronto con vite così lontane nello spazio e nel tempo. È allora che cominciano ad avere un senso quegli elementi, quei fatti espressivi che sulle prime ci avevano spiazzato: il linguaggio formulare della poesia

antica, i cieli dorati dei dipinti medievali, le cadenze sempre uguali della polifonia sacra; è allora che penetriamo nelle convenzioni proprie di un altro universo artistico.

Per fare questo, per familiarizzarsi con l'arte di altre epoche, non c'è altro posto che la scuola. Perciò è giusto che tutti gli studenti, quale che sia il loro percorso di studi, sappiano almeno dell'esistenza di questo patrimonio e siano invogliati a conoscerlo, anche se non li interessa e anche se non lo capiscono. Il presente li assedia da ogni parte, ed è bene che la scuola continui a mettere sotto i loro occhi opere e idee che al presente non appartengono: nessun altro lo fa. Ma non bisogna illudersi troppo circa gli effetti di questo apprendistato. Ovvero: l'apprendistato non dovrebbe ignorare il problema della distanza, né dare per scontata la leggibilità di opere che sono, sotto molti punti di vista, illeggibili. Quando si tratta di autori come Dante o Cavalcanti o Boccaccio o Machiavelli, il piacere e l'ammirazione sono spesso indotti dall'insegnante: sono grandi scrittori, *dunque* bisogna leggerli e farseli piacere, anche quei sonetti che sembrano insulsi e sdolcinati (che *devono* essere insulsi e sdolcinati per un lettore moderno), anche le parti più noiose della *Commedia*. Così, gli studenti vengono educati a trovare commoventi o appassionanti o esilaranti opere 'classiche' che essi hanno invece ottime ragioni per trovare incomprensibili.

3. Ora, quei mondi così lontani restano importanti per noi. Ma per giustificare questa affermazione non dovremmo parlare dell'eternità del Bello o del Giudizio dei Secoli; dovremmo usare piuttosto parole simili a queste di Alfonso Reyes: «Quando un sistema di espressioni si consuma per il semplice passare del tempo e non perché manchi di per sé di qualità, il massimo che possiamo dire è: “Quelle cose che hanno emozionato gli uomini di ieri, perché per loro erano invenzioni e sorprese, a me non dicono più nulla. Ho assorbito a tal punto questo alimento che ai miei occhi esso si confonde con le cose ovvie. Ringrazio chi mi ha nutrito e continuo per la mia strada in cerca di nuove conquiste”»<sup>[2]</sup>. È questo il giusto atteggiamento da tenere nei confronti delle opere e delle idee del passato più remoto. Non bisogna negare la

distanza, o fare finta che l'Arte ci parli purché la si voglia ascoltare, o che i valori della Tradizione debbano essere per forza anche i nostri: perché non lo sono. Al contrario, il modo giusto per capire è proprio quello di riflettere e far riflettere gli studenti su queste differenze.

Ma al di là dell'apprendistato, della giusta formazione culturale, non dovremmo neppure dimenticare che gli adolescenti vanno soprattutto conquistati all'arte e alla letteratura, e che se ci si ostina a propinare i 'classici' Dante, Manzoni o Svevo come se senza di loro non ci fosse salvezza essi finiranno per identificare l'arte seria con l'arte noiosa, e cercheranno altrove – cinema, televisione, musica *pop* – le occasioni per divertirsi o per commuoversi o per pensare. Vale a dire che a scuola bisogna sì parlare della letteratura come del nostro patrimonio storico, ma bisogna anche *usare* la letteratura per ciò che essa ha da dire su come dovremmo vivere la nostra vita, dunque per l'influenza che essa può avere sulle opinioni e sui sentimenti degli studenti, e non c'è niente di male ad ammettere che, per questo scopo, Dante, Petrarca e Boccaccio sono meno utili di autori, anche meno grandi, che appartengono come noi a questa età del mondo. Gli elenchi sono superflui, ma è chiaro che *Il rosso e il nero*, o *Orgoglio e pregiudizio*, o *Il giorno della civetta* parlano alla coscienza di un adolescente con un'immediatezza e una verità che i capolavori del Medioevo non possono avere. E converrebbe anzi allargare il più possibile il concetto di letteratura, ampliare il canone delle letture includendovi, più di quanto accada adesso, il genere del saggio: al di qua della filosofia, e senza che per questo l'insegnamento diventi ideologico, è bene che gli studenti capiscano non solo come si racconta una storia immaginaria o si scrive una poesia (un impegno che quasi nessuno di loro affronterà mai) ma anche in che modo si argomentano le proprie opinioni (un impegno che quasi tutti invece dovranno affrontare): dunque la *Storia della colonna infame* accanto ai o al posto dei *Promessi sposi*, *Omaggio alla Catalogna* accanto a o al posto di *1984*, *I sommersi e i salvati* accanto alla o al posto della *Tregua*.

La mia impressione è che nella scuola di oggi la parte dell'erudizione sia

ancora troppo sviluppata rispetto alla parte in senso lato formativa: quella che cura cioè l'educazione delle emozioni, la capacità argomentativa, la scrittura. I programmi di storia della letteratura sono così lunghi e minuziosi (e basta guardare molti dei manuali usciti in questi decenni: migliaia di pagine in cui c'è *tutto*) che si portano via quasi tutto il tempo che si può dedicare all'istruzione letteraria. Il risultato è che anche le matricole di Lettere possono avere una discreta infarinatura di storia letteraria e possono essere ben addestrate all'ammirazione per Dante, ma spesso non conoscono quasi nessuno dei grandi libri moderni che farebbero di loro non dei migliori letterati ma delle persone più intelligenti. Ma questo è, precisamente, lo scopo della scuola: ed è soprattutto negli istituti tecnici e professionali, là dove cioè la letteratura ha un'importanza secondaria, che il *curriculum* tradizionale (storia della letteratura + classici) si dimostra inadeguato. Qui, soprattutto, il poco tempo che c'è a disposizione non dovrebbe essere speso studiando (male) i presunti capisaldi di una disciplina che gli studenti dimenticheranno all'istante una volta conclusi gli studi. Comunicare un'idea di letteratura come qualcosa di vivo, di utile per il presente, degno di essere apprezzato per sé, e non per obbligo scolastico – questo bisognerebbe riuscire a fare, anche a costo di sacrificare un po' d'informazioni sulla scuola siciliana, le 'tre corone', la disputa tra classici e romantici.

4. La terza e ultima domanda che va fatta è quella più importante. Quale idea di istruzione riflette la decisione di erogare due milioni di euro (a questa somma pensava il ministro) per lezioni pomeridiane su Dante? Tralasciamo le questioni pratiche: chi avrebbe dovuto tenere queste lezioni? Gli stessi insegnanti che leggono Dante in classe la mattina? Sarebbero stati allora degli approfondimenti, delle riletture? Oppure si volevano invitare degli esperti? In un Paese in cui ogni villaggio ha il suo dantista – di solito un monomaniaco che ha scoperto il segreto del «cinquecento dieci e cinque» o del veltro – è una prospettiva allarmante. O i 'dantisti' prediletti dai *media* sarebbero partiti in *tournée*? Lasciamo da parte la pratica e veniamo al Concetto.

Un tale – così comincia un racconto di Cortázar – «scoprì che la virtù era



un microbo rotondo con tantissime zampe. Immediatamente fece bere a sua suocera una gran cucchiata di virtù»<sup>[3]</sup>. Se al posto della parola *virtù* mettiamo la parola *cultura* avremo di fronte un'immagine abbastanza precisa di ciò che oggi è e deve essere, secondo molti, il processo di apprendimento. Non è strano che questo modello coincida con l'idea di acculturazione che trapela dai *media*, che è quella di un'infinita varietà di prodotti, con un'infinita libertà d'accesso: tanta abbondanza di libri, musica, informazioni, come può non essere un segno di progresso? Ora, la cultura è *anche* qualcosa che va preso a cucchiata. Gli studenti devono assimilare un gran numero di nozioni e di idee, e perché questo avvenga è necessario prima di tutto che queste nozioni e idee vengano comunicate loro con ogni mezzo disponibile. Ma è sbagliato pensare che il problema dell'acculturazione sia, oggi, un problema legato alla quantità dell'offerta: che insegnare Dante *anche* nel doposcuola possa avere qualche riflesso sulla qualità dell'istruzione. L'offerta, fuori e dentro la scuola, è anche troppa. Ed è sbagliato pensare che la soluzione dei problemi stia nel far leggere altri libri, o nel far meditare sul Libro. Non è somministrando 'più cultura' – la pillola-Dante, il santino-Dante – che si aiutano gli studenti a maturare.

Il contesto e il modo in cui si svolge il processo di apprendimento sono più importanti della cosa in sé. Dire le cose, dare informazioni, discutere idee, perorare insomma la causa della 'buona cultura' è perfettamente inutile se chi ascolta non è messo nelle condizioni di capire e di poter essere persuaso della bontà della lezione che sta ricevendo. Perché ciò avvenga, quello che conta non è tanto la sostanza della lezione: Dante, gli antichi romani, la storia del Novecento. Non c'è alcuna ragione reale perché questi rami del sapere debbano essere giudicati in astratto più importanti di altri, come la storia del calcio, la musica *pop*, la *sit-com* vista in televisione la sera prima. Al contrario, tutto porta a credere che queste altre cose siano più importanti e più utili per un'esistenza che voglia essere adeguata ai tempi. Quelle che contano sono le circostanze, cioè il luogo in cui le lezioni vengono impartite e le persone che le impartiscono. Nelle società evolute, il normale processo di apprendimento avviene a scuola. È la scuola che decide che cosa vale la pena

di imparare e qual è il modo migliore per farlo. Ed è un percorso lento e graduale: chi ci lavora sa che l'istruzione non può essere né data né presa a cucchiariate come una medicina, che è invece il risultato di una lunga applicazione. In questo processo, le lezioni su Dante non valgono molto più di quelle su qualsiasi altro argomento, perché ciò che importa non è creare degli specialisti ma comunicare una certa idea del sapere. Perciò, svilire il ruolo della scuola e degli insegnanti, togliere autorevolezza all'ambiente in cui ha luogo l'apprendimento, significa togliere dignità e importanza alle cose stesse che dovrebbero essere apprese: perché non esiste nessuna giustificazione per l'apprendimento disinteressato al di là di quella che s'incarna nei luoghi e nelle persone che trasmettono la conoscenza.

Curare questi luoghi e queste persone è l'unica cosa sensata da fare. La linea di difesa va tracciata non tanto affermando l'intrinseco valore delle cose che si insegnano a scuola, dato che si tratta di un valore in sostanza indimostrabile, né proteggendo il curriculum tradizionale dalle derive attualizzanti, quanto ribadendo l'importanza della mediazione. È difficile: perché la cura, per come va intesa, non consiste semplicemente nell'aumento degli investimenti nella scuola ma nel loro buon uso. Molti giovani che sarebbero ottimi insegnanti rinunciano a questa professione non tanto perché è malpagata quanto perché le norme di reclutamento sembrano premiare l'anzianità e la tenacia piuttosto che la competenza, e perché si tratta di una professione che non dà praticamente nessuna prospettiva di carriera, e in cui non si premia a sufficienza il lavoro ben fatto, mentre non si punisce a sufficienza quello fatto male. È molto difficile. E si capisce perciò che il problema dell'istruzione venga affrontato con ricette che ci si augura di più rapida efficacia, e che promettono di rendere secondaria, se non superflua, la mediazione umana: nuovi ritrovati didattici, nuove alchimie tra le discipline, i miracoli del digitale. Ma sono palliativi; o, come Dante nel pomeriggio, è retorica.

---

[1] Martin Amis, *The War Against Cliché. Essays and Reviews 1971-2000*, New York, Vintage

International, 2001, p. 427.

[2] Alfonso Reyes, *La experiencia literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962, p. 204.

[3] Julio Cortázar, *Storie di cronopios e di fama*, Torino, Einaudi, 1997, p. 123.

5.

## **Cosa fare (e non fare) nell'ora di italiano**

Quelle che seguono sono osservazioni a proposito dell'insegnamento scolastico della letteratura formulate da qualcuno che non insegna letteratura a scuola. Le faccio lo stesso, in primo luogo perché questo è un argomento su cui qualsiasi persona che abbia frequentato la scuola e abbia poi continuato a studiare (non necessariamente materie letterarie) può dire la sua: a un certo punto si capisce a grandi linee che cosa è andato bene e che cosa è andato male, nella propria formazione, e alla luce di questa esperienza è legittimo fare qualche proposta di correzione o integrazione. In secondo luogo perché ho scritto, insieme a vari collaboratori, un manuale di letteratura per le scuole superiori, e quindi ho dovuto riflettere bene sulla questione, e ho anche visitato, per chiarirmi le idee, decine di scuole in tutte le regioni italiane. In terzo luogo perché, come insegnante universitario in un dipartimento di Lettere e Filosofia, vedo ogni anno parecchie decine di ragazzi che sono appena usciti dalle scuole superiori, parlo con loro, per quanto è possibile, verifico la loro preparazione.

## 1. Cura

Parto proprio da quest'ultimo tipo di esperienza, l'incontro con le matricole di Lettere, per osservare intanto che le prime carenze che riscontro in loro non sono tanto carenze di informazione, di conoscenza della materia, ma carenze relative ad attitudini che a mio modo di vedere la scuola – e in particolare l'insegnante di Lettere – dovrebbe dare indipendentemente dalla formazione disciplinare. Voglio dire che lo studio dei testi letterari a scuola, e l'esposizione orale o scritta intorno a questi testi, dovrebbe anche essere un modo per imparare come organizzare un discorso, oralmente o per iscritto, o – per adoperare un termine più generale – per imparare la *cura*. Molti degli studenti che incontro al primo anno dell'università non hanno idea di che cosa sia. Dare al documento che si scrive, a mano o al computer, una forma elegante, con gli accapo opportuni, i rientri opportuni, i margini giustificati; scegliere un font adeguato, diverso da quello che si usa per la propria corrispondenza privata o per i biglietti d'auguri; adoperare correttamente le maiuscole, gli accenti, i corsivi, le virgolette, gli apici, i trattini; leggere e rileggere ciò che si è scritto lasciando passare un po' di tempo tra il momento della scrittura e il momento della revisione – tutte queste sono abilità (non nozioni) che una non piccola parte dei miei studenti ignora perché nessuno gliel'ha mai insegnate. Un tempo, competenze analoghe a queste venivano insegnate negli istituti tecnici durante l'ora di dattilografia. Ma dato che tutti, ormai, siamo dattilografi sul nostro pc, sarebbe opportuno che a scuola un minimo orientamento su 'come elaborare un documento corretto' venisse dato durante le ore di Lettere. Non solo. Ai miei studenti nessuno ha mai insegnato a fare una nota, o una citazione corretta, o a compilare una bibliografia: non sono solo sciatti nella presentazione dei loro compiti, tesine, tesi, ma ignorano anche il galateo editoriale.

Ora, queste sono abilità abbastanza facili da insegnare e abbastanza facili da assimilare: è sufficiente osservare con attenzione, studenti e insegnante insieme, com'è fatto un libro, o leggere sempre insieme i criteri redazionali di un buon editore (si trovano facilmente in rete). Contini ha detto una volta che

a scuola e all'università bisogna imparare a fare bene le cose semplici, e non si potrebbe dire meglio di così. È inutile mettersi a glossare Foucault, a sedici anni, se non si è ancora in grado di impostare decentemente un documento Word o non si è ancora afferrata la distinzione tra 'editore di un libro' e 'collana di un libro', o tra ristampa e riedizione. Chi trova che insegnare cose del genere sia diminuyente, e ha bisogno di Foucault per sentirsi professionalmente appagato, è un insicuro che ha sbagliato mestiere.

Aggiungo che si tratta di competenze di base che l'università generalmente non sa o non vuole dare ai suoi studenti, trattandosi appunto di competenze che non appartengono ad alcuna disciplina specifica, cioè appartengono a tutte. L'onere – insegnare a impostare bene un documento, a scrivere una nota, a citare una fonte, a mettere insieme una bibliografia – finisce per cadere sul relatore di tesi; ma se il relatore di tesi ha, come accade spesso, una decina di tesisti per volta da seguire, è difficile che possa trovare il tempo e la voglia di badare a queste minuzie. Così si perpetua il circolo vizioso della sciatteria: ci si laurea senza aver imparato ad essere precisi e accurati; si va a insegnare nelle scuole senza aver compreso quanto siano importanti queste umili virtù, specie in un contesto che tende a premiare la spontaneità e la fantasia anziché la precisione; non si è in grado di trasmetterle – le umili virtù della precisione e dell'accuratezza – agli studenti, che arrivano all'università senza possederle, eccetera.

La cura, quindi, l'attenzione per la forma: che significa anche comprendere il fatto che esistono delle convenzioni che ogni scrivente, anzi ogni persona civile deve sforzarsi di rispettare. Perché la cura rientra in fondo nell'ambito dell'educazione, del buon uso nella convivenza con gli altri, e anche da questo punto di vista la scuola ha chiaramente un ruolo. Ora, ho l'impressione che, forse per schivare il paternalismo, forse anche per volontaria astensione da una sfera della vita il cui governo appartiene alla famiglia, la scuola venga spesso meno a questo ruolo. Molti dei miei studenti ignorano regole di educazione elementari come non presentarsi dicendo il cognome prima del nome, non chiamarmi «Prof», non tendermi la mano quando lasciano il mio

ufficio alla fine del colloquio o dell'esame, non iniziare un'email con «Salve» (troppo informale) o con «Sono a chiederle» (troppo goffamente formale). Posso capire che si abbiano delle remore a dare prescrizioni sul modo di comportarsi che non rientrano né nel programma di storia né in quello di matematica o di filosofia; ma è un fatto che studenti di vent'anni ignorano queste minime norme di decoro, e che è giusto insegnargliele non per farne dei sudditi obbedienti ma per metterli in grado di fare una figura decente a un colloquio di lavoro, o in qualsiasi altra occasione sociale. Quando si parla di 'educazione alla cittadinanza', ho l'impressione che si pensi troppo agli ideali e troppo poco alla pratica: ma un cittadino ineducato, incapace di governare in modo adeguato la sua interazione con gli altri, è un cittadino la cui voce non verrà ascoltata, anche se ha la testa piena di profondi pensieri sulla democrazia e la tolleranza. Se si vuole un alibi disciplinare, si può far riflettere gli studenti sugli strani modi in cui sono nate e si sono evolute le norme della buona educazione, magari prendendo come guida gli splendidi studi di Norbert Elias. È difficile che gli studenti rimangano inerti di fronte a certe pagine del *Processo di civilizzazione* o della *Civiltà delle buone maniere*, anche perché sono spesso pagine divertenti, ideali per stimolare la riflessione sui nostri costumi attuali, o sui costumi italiani paragonati a quelli di altri popoli: e sarebbe un modo concreto e non retorico per usare come una risorsa il carattere multietnico di molte classi scolastiche.



## 2. Parlare

«La voce con cui vi parlo – così Zadie Smith ha cominciato una sua conferenza alla Public Library di New York –, questa voce inglese con le sue vocali arrotondate e le consonanti più o meno al posto giusto, non è la voce della mia infanzia. Me la sono procurata al college, insieme all'edizione integrale di *Clarissa* e a un debole per il porto»<sup>[1]</sup>. Per molti, me compreso, i libri e la scuola sono stati anche questo: un modo per allontanarsi da un linguaggio e per impararne uno migliore: più preciso, elegante, ricco di parole e di idee. È stato anche un modo per conquistarsi una propria voce, e quella voce usarla in pubblico. Io non ho mai veramente imparato. Del buon oratore ho qualche caratteristica: non mi mancano gli argomenti, ho fantasia nell'assortirli, non perdo il filo del discorso, ho i tempi giusti e, se ho fortuna, riesco sia a far ridere il mio pubblico (prima regola) sia a commuoverlo (seconda regola). Ma quanto all'*actio*, al modo di porgere, sono un dilettante, e ormai non credo che riuscirò ad essere qualcosa di meglio. Sia timidezza o sia *understatement*, se devo fare un discorso di fronte a un pubblico numeroso parto coi tempi giusti ma poi mi metto a parlare troppo in fretta, come se volessi finire il prima possibile; e per la fretta mi mangio le parole, e alla fine anche le mie buone idee vengono fuori un po' meno buone, un po' meno convincenti.

Io non ho mai veramente imparato, ma non c'è ragione perché non imparino gli altri. Nelle scuole e nelle università italiane non si fanno, se non sbaglio, corsi di *public speaking*. Con tutto quello che bisogna fare e che manca, mi rendo conto che non è la prima cosa di cui si avverta il bisogno, e del resto non sarebbe facile trovare i docenti: attori di teatro? Imbonitori professionisti? Manager aggressivi? Eppure il problema esiste. Se si guarda e si ascolta una seduta del parlamento britannico o del Congresso americano ci si accorge che la qualità dei discorsi è in genere migliore della qualità dei discorsi che si ascoltano nel nostro parlamento; e la stessa cosa vale per i discorsi degli attori, dei personaggi televisivi, persino degli sportivi. Al di là dei contenuti, quasi tutti articolano bene le parole, hanno i tempi giusti, sanno

far sorridere, e a volte emozionare, commuovere. Ora, è chiaro che l'inglese non è l'italiano; ed è chiaro che non si tratta di trasformare gli studenti italiani in istrioni. Ma che si possa dare un minimo di istruzione su come bisogna parlare in pubblico non è un'utopia, e per raggiungere l'obiettivo non è necessario leggere i trattati di recitazione o i retori latini. Basta un po' di esercizio, a scuola, cioè basta inventarsi qualche occasione in cui agli studenti venga richiesto di parlare per più dei dieci secondi che occorrono per rispondere a una domanda dell'insegnante. E basta, da parte dell'insegnante, qualche consiglio di buon senso, di quel buon senso che si apprende più dall'esperienza che dai libri: come articolare le parole, quanto a lungo parlare, dove guardare, dove mettere le mani, quando fare una pausa eccetera. Naturalmente, questi consigli relativi all'*actio* dipendono molto dal modo in cui ci si è preparati per il discorso, cioè se lo si è impostato bene o no, e prima ancora se si è studiato o no. Ma qualche generalissimo consiglio su come organizzare il proprio materiale può essere dato anche a prescindere dal sapere e dal saper scrivere. Far sì che i ragazzi si abituino a rispettare scrupolosamente i tempi assegnati (cinque minuti non sono cinque e mezzo, ma semmai quattro e mezzo: nessuno si lamenterà mai perché un oratore è stato troppo breve, mentre quasi tutti si lamentano perché un oratore è stato troppo prolisso); che imparino a non leggere un testo scritto ma a parlare a braccio, con l'aiuto di qualche appunto; che imparino a guardare il loro pubblico e non le proprie scarpe; che imparino a non parlare troppo in fretta, e a non mangiarsi le parole; che sappiano combinare serietà e leggerezza, e usare l'ironia e l'autoironia, senza prendersi troppo sul serio anche quando dicono cose serie (un'attitudine che nel discorso pubblico italiano si trova molto di rado: tutto è dramma, da noi, se non tragedia, e chiunque salga su un palco si sente in dovere di metter su una faccia preoccupata) – tutto questo non richiede studio ma soltanto un po' di sensibilità e di attenzione, e può persino essere divertente, com'è divertente recitare. Agli studenti del primo anno, io faccio leggere un bell'articolo dello storico della filosofia Paolo Rossi pubblicato qualche anno fa sul Domenicale del Sole 24 ore: *Consigli a un giovane conferenziere* (si trova sul sito del giornale). Non trasforma le

matricole in oratori provetti, ma le fa riflettere (e sorridere: Rossi era anglosassone nell'animo) su certi errori che chiunque parli in pubblico è portato a fare; ed è anche un buon modello di come va scritto un articolo di giornale, il che ci porta al paragrafo seguente.

### 3. Scrivere

Il saper scrivere è anch'esso prima di tutto un fatto di cura, di attenzione per chi ci dovrà leggere. Ma è chiaro che si tratta di una capacità molto più difficile da conquistare. La gran parte degli studenti universitari che incontro non l'ha acquisita a scuola, e presumibilmente non la acquisirà mai. Dato che io insegno in un dipartimento di Lettere e Filosofia, non è un dato confortante (un conforto relativo viene dalla constatazione che la cosa non sembra importare troppo a nessuno: torno sulla questione nel cap. 22). Che fare? Come si fa a imparare a scrivere decentemente? In parte, la parte più piccola, la buona scrittura è figlia dell'esercizio: s'impara a scrivere scrivendo. In parte, la parte più grossa, la buona scrittura è una conseguenza della cultura: più cose si fanno, più spesso si entra in contatto con persone più colte di noi, nella vita di ogni giorno o nei libri, più si affineranno le idee che uno ha in testa, migliore sarà la traduzione di queste idee sulla carta.

Bisogna leggere, dunque, anche per vedere come scrivono gli altri e imitarli. Ma quali modelli di scrittura diamo agli studenti? È chiaro che non s'impara a scrivere leggendo Dante, o Boccaccio, o Petrarca, o i *Canti* di Leopardi, cioè gli autori e i libri su cui si passa più tempo a scuola. «Portare il giornale in classe» è la medicina che alcuni insegnanti provano ad adoperare per migliorare la prosa dei loro studenti (del resto, una delle prove dell'esame di Stato consiste appunto nello 'scrivere un articolo di giornale'). Ma non è quasi mai una buona medicina, perché quasi mai la qualità degli articoli di giornale è tale da far sì che essi possano essere un buon modello per chi vuole imparare a esprimersi correttamente, e perché la lezione che prende spunto dagli articoli del giornale finisce per forza di cose per essere una lezione sul loro contenuto più che sulla loro forma. Piuttosto che portare il giornale in classe, sarebbe forse più utile portare in classe pagine di giornalisti del passato particolarmente bravi a raccontare e ad argomentare (e, dato che ci si sforza giustamente di movimentare il canone troppo maschile delle letture, questo è uno dei casi in cui non mancano le voci femminili interessanti e istruttive: in passato Camilla Cederna, per esempio; oggi Natalia Aspesi). Ma

perché fissarsi sui giornali? L'Italia ha avuto, negli ultimi due secoli, una splendida tradizione di prosa saggistica, che ha il doppio pregio stimolare la riflessione e di essere quasi sempre comprensibile senza troppe difficoltà (magari non Gramsci o Gobetti, ma certamente qualche pagina dello *Zibaldone*, *Di chi è la colpa?* di Villari, e poi Salvemini, Brancati, Flaiano, lo Sciascia di *A futura memoria*, il Calvino di *Una pietra sopra*, *La prevalenza del cretino* di Fruttero e Lucentini, il Pasolini delle *Lettere luterane* e degli *Scritti corsari*, *Le piccole virtù* di Natalia Ginzburg). E perché, del resto, limitarsi all'Italia? Se l'obiettivo è, come è, insegnare agli studenti a esporre con metodo, rigore, eleganza i propri argomenti, non c'è ragione di restringere la scelta agli italiani: meglio anzi pescare nella tradizione anglosassone anche recente, che è sempre il miglior antidoto alla retorica (insieme a un collega di liceo, in una quarta abbiamo provato a dare come libro di lettura, da centellinare durante l'anno scolastico, *Cambiare idea* di Zadie Smith, che raccoglie interventi di vario genere: discorsi pubblici, recensioni di libri e di film, ricordi personali; è esattamente il tipo di voce che può destare l'interesse degli studenti, e più ancora ovviamente delle studentesse, ed è una voce *imitabile*).

Si osserverà che la saggistica non manca nei programmi scolastici e nei libri di testo. È vero, ma è per lo più saggistica letteraria, sono brani tratti dai libri dei critici e degli storici della letteratura, brani che dovrebbero insegnare agli studenti come si fa ad analizzare una poesia o una pagina di romanzo. A me pare però che la critica, a scuola, andrebbe dosata col contagocce: perché è bene che gli studenti conoscano innanzitutto i testi, che sono tanti e difficili, e soprattutto perché è bene che gli studenti non assorbano la *langue de bois* dei critici accademici che spesso si trova antologizzata nei manuali. È bene che ragazzi di sedici anni leggano una buona dose di Dante; non è bene che ripetano a pappagallo le idee su Dante di Auerbach, o di Contini o di Singleton. Mandate a memoria come delle giaculatorie, non sottoposte a verifica e a critica, la figuralità, il pluristilismo, la 'finzione che dichiara di non essere una finzione' diventano degli slogan privi di senso se vengono somministrati a studenti che hanno un'esperienza troppo limitata dei versi di

Dante, o della letteratura in generale. Ciò che gli studiosi hanno detto dei libri è utile e importante fintantoché serve a capire meglio quello che c'è nei libri; quando diventa dottrina (e spesso diventa proprio questo), è meglio lasciarlo perdere.

#### **4. Capire da dove vengono i testi che si hanno di fronte**

A scuola si leggono poesie, romanzi, saggi, ma è abbastanza raro che ci si ponga la semplice domanda «Che cos'è, da dove viene questo testo?». Predigeriti nei manuali, i testi scolastici esistono, tagliati e commentati, e lo studente non è quasi mai sollecitato a chiedersi, per esempio, «Che cos'è il libro che ho tra le mani, intitolato *Commedia*? Qual era la sua forma originaria? Come si è arrivati da quella forma a questo volume a stampa, o a questo file?». Non tutti gli insegnanti di Lettere hanno sostenuto esami di filologia o di storia della lingua (non li sostiene, generalmente, chi si laurea in Filosofia, Storia, Beni Culturali eccetera); chi li ha sostenuti, non è detto che se li ricordi. Ma l'attenzione per la dimensione materiale dei testi è importante, e di solito funziona molto bene dal punto di vista didattico, gli studenti si interessano. Questa attenzione può manifestarsi in modi e a livelli diversi.

Un modo elementare, ma utile, è una visita guidata in biblioteca. Non dappertutto si trovano biblioteche d'istituto, e solo una piccola minoranza degli studenti è abituata a usare la biblioteca del quartiere o del comune, meno ancora a studiarci dentro. È un peccato, perché frequentare una biblioteca pubblica è il modo migliore per familiarizzarsi coi libri, cioè per avere un rapporto maturo, non reverenziale con la cultura. Nelle scuole italiane mi pare si sprechino le visite al museo, ma sarebbe molto più utile una visita alla biblioteca, una lezione dentro la biblioteca che mostri agli studenti come vengono catalogati i libri, quali sono le collane più importanti, come si adoperano gli strumenti della ricerca, e per esempio che differenza c'è tra un vocabolario sincronico (quello che gli studenti hanno in casa) e un vocabolario storico come il Battaglia, o tra l'una e l'altra enciclopedia. Sono competenze elementari che però, parlo per esperienza, mancano a molte matricole di Lettere. Ma per esempio, una lezione sull'Enciclopedia Treccani (magari con la guida del bel libro di Gabriele Turi *Il mecenate, il filosofo e il gesuita*, che ne racconta la storia) può essere un buon modo per capire non solo come si faceva e si fa alta divulgazione ma anche che cos'è stata la

cultura italiana ai tempi del fascismo, chi era Giovanni Gentile eccetera (ancora più in concreto: leggere qualche estratto dalla voce *Fascismo* scritta da Mussolini e da Gioacchino Volpe nel 1932, e poi la nuova voce stesa da Luigi Salvatorelli per l'Appendice del 1949 è una piccola preziosa lezione di storia).

Un'altra possibilità per riflettere sulla dimensione materiale della letteratura è fare un po' di filologia. E anche in questo caso c'è un modo elementare e un modo un po' più raffinato.

Modo elementare. Quasi tutti, anche i più renitenti alla letteratura e alla storia, guardano con curiosità la pagina di un manoscritto, si tratti di un manoscritto antico o del manoscritto autografo di un autore moderno o contemporaneo. Mostrare questi documenti all'inizio di una lezione può essere un buon modo per accendere l'interesse degli studenti, oltre che per fargli capire che i testi che leggono nelle antologie e sullo schermo hanno una lunga storia, una storia spesso accidentata tanto nella trasmissione quanto nella elaborazione. Fino a qualche anno fa ci si doveva accontentare di scialbe fotografate. Oggi internet dà la possibilità di vedere questi materiali con facilità. I repertori di manoscritti online sono moltissimi. Ma basta andare per esempio sul sito [www.danteonline.it](http://www.danteonline.it) e aprire le riproduzioni dei manoscritti della *Commedia* (per gran parte leggibili anche con l'ausilio della trascrizione). È sufficiente passare qualche minuto su una di esse per imparare cose che possono rendere più avvincente una lezione su Dante. Ecco per esempio come inizia la prima carta del manoscritto Pluteo 90 sup. 125 della Biblioteca Medicea Laurenziana di Firenze, databile al pieno Trecento:

*Inchominciasi qui la Commedia di Dante Allagieri di Firenze Capitolo primo*  
Nel meçço del cammino di nostra uita  
mi ritrouai p(er) una selua obschura  
chella diritta uia era smarrita

Da queste poche righe, anche senza approfondire troppo, si possono già imparare parecchie cose interessanti. Che quelli che noi chiamiamo *canti* potevano essere chiamati *capitoli*; che, in un'epoca nella quale non esistevano la carta d'identità o il passaporto per fissare la forma ufficiale di un nome o di



un cognome, il cognome di Dante poteva essere scritto, anziché come *Alighieri*, come poi è stato nella tradizione, come *Allagieri* (o come *Aldighieri*, *Allachieri*...); che l'italiano antico può divergere dall'italiano moderno per certe particolarità grafiche (la *c* velare che può trovarsi scritta come *ch*, la *z* sorda o sonora che può trovarsi scritta come *c* cedigliata, la *v* come *u*) e morfosintattiche (*che lla diritta* al posto di *che la diritta*), o per la conservazione di forme latineggianti (*obschura*); che nei manoscritti antichi si trovano spesso forme piene che l'editore del testo apocopa per far tornare la misura del verso (*cammino* al posto del corretto *cammin*). È insomma un modo facile e persino divertente di calarsi nella modalità di lettura che era propria di uomini e donne vissuti sette secoli fa.

Un discorso analogo vale per i manoscritti autografi. Un conto è, per esempio, leggere il *Canzoniere* e i *Canti* nelle moderne edizioni a stampa, un conto è poter leggere le pagine che Petrarca e Leopardi scrissero di loro pugno, decifrare la loro grafia, seguire il percorso delle varianti. Anche questa è una possibilità che oggi la rete concede a tutti. In [dcl.slis.indiana.edu/petrarchive/](http://dcl.slis.indiana.edu/petrarchive/) ci sono i facsimili degli autografi volgari di Petrarca; in [www.digitale.bnonline.it](http://www.digitale.bnonline.it) ci sono le riproduzioni di alcuni *Canti* di Leopardi; in [www.wdl.org](http://www.wdl.org) c'è una sterminata raccolta di autografi provenienti da ogni parte del mondo e da ogni epoca. Anche solo dare uno sguardo a questi documenti può essere istruttivo, oltre che emozionante. Ma proviamo a osservarne uno da vicino, la carta 5 verso del ms. Vaticano latino 3195, parzialmente autografo di Petrarca (si può vedere il facsimile all'interno del sito suddetto). Il sonetto che apre la carta, *Amor piangeva, ed io con lui talvolta*, è scritto nel modo seguente (riproduco, semplificandola, la trascrizione dei curatori Wayne Storey e John A. Walsh):

Amor piangeua & io cō lui tal uolta	Dal qual miei passi nō fur mai lontani
Mirando per gli effecti acerbi & strani	Lanima uostra de suoi nodi sciolta
Or chal dritto camin ladio riuolta	Col cor leuando al cielo ābe le mani
Ringratio lui che giusti preghi humani	Benignamēte sua mercede ascolta
Et se tornando a lamorosa uita	Per farui al bel desio uolger le spalle

Trouaste per la uia fossati o poggi	Fu per mostrar quāto e spinoso calle
Et quāto alpestra et dura la salita	Onde al uero ualor cōuen chuom poggi

Come si vede, nell'autografo di Petrarca, così come generalmente nei canzonieri antichi, i versi del sonetto sono affiancati a due a due, una *mise en page* che permetteva di sfruttare il supporto, carta o pergamena, meglio di quanto non permetta di fare la trascrizione in colonna alla quale siamo abituati oggi. È un dato interessante, ma ancora più interessante è notare che, leggendo in successione le iniziali dei versi dispari del sonetto, si forma un acrostico: AMORE, una parola ben intonata al tema del sonetto, che parla appunto del ritorno alla «amorosa vita», cioè all'amore per una donna, da parte di un ignoto amico di Petrarca. Dell'acrostico non ci si accorge con la stessa facilità quando si leggono le moderne trascrizioni in colonna, un verso per riga (e infatti i commenti non lo segnalano): è dunque un buon modo per dimostrare agli studenti l'opportunità di verificare i testi sui testimoni antichi, e se ci sono sugli autografi.

C'è poi, dicevo, un modo più raffinato per apprezzare la dimensione materiale della letteratura. Si può fare cioè esercizio di filologia, anche partendo da esempi molto semplici, che capita di incontrare durante lo svolgimento del normale programma scolastico. Il canto III dell'*Inferno* è uno dei canti che tutti leggono a scuola. Ai vv. 31-33 Dante scrive:

E io ch'avea d'*error* la testa cinta,  
dissi: «Maestro, che è quel ch'i' odo?  
e che gent'è che par nel duol sì vinta?».

Questo è il testo della terzina secondo l'edizione Petrocchi, e secondo la maggior parte dei manoscritti. Ma alcuni manoscritti (e alcune edizioni moderne) leggono così il primo verso:

E io ch'avea d'*orror* la testa cinta

Prima ancora di domandarsi qual è la lezione corretta, è bene riflettere con gli studenti sul fatto che tanto *error* quanto *orror* danno un senso plausibile, e sono cioè quelle che si chiamano varianti *adiafore* o *indifferenti*. Dopodiché

si può allargare il contesto, leggendo le terzine precedenti e quelle seguenti, e domandarsi se qui Dante presenti se stesso piuttosto come dubbioso (*error*) o come spaventato (*orror*). Si possono interrogare i commenti scientifici (oltre che in biblioteca si trovano quasi tutti *online*, nel sito [dante.dartmouth.edu](http://dante.dartmouth.edu)), dai quali s’impara che qui Dante potrebbe aver avuto nella memoria alcuni passi dell’*Eneide*, come «At me tum primum saevos circumstetit horror» (II 559: Enea assiste all’assassinio di Priamo: ‘Allora un crudele orrore mi avvolse’). Si può infine ampliare per proprio conto la ricerca, vagliare nuovamente le fonti già note, cercarne di nuove. Ci si può accorgere, allora, che il passo davvero pertinente, nell’*Eneide*, non è uno di quelli citati dagli studiosi ma piuttosto quello in cui Enea incontra Polidoro trasformato in arbusto: «Tum vero ancipiti mentem formidine pressus / obstipui steteruntque comae et vox faucibus paesi» (III 47-48: ‘Allora, oppresso dalla mente dubbiosa dall’orrore, / stupii, si drizzarono i capelli, e la voce si arrestò nella gola’). O ci si può domandare se l’immagine dell’*orrore che cinge* non possa rievocare quella che si trova nell’inno liturgico *Vox clara ecce intonat*: «Mundumque horror cinxerit». Sono entrambe testimonianze a favore della variante *orror*: ma non tali da poter chiudere il discorso (e che in filologia il discorso rimanga quasi sempre aperto, è anche questa un’utile lezione di metodo).

È un esempio. Molte altre oscillazioni del genere si trovano nei manoscritti della *Commedia* (per esempio *temesse/tremesse* in *Inf* I 48, *mondo/moto* in *Inf* II 60, *marturi/maturi* in *Inf* XIV 48, *ammenda/vicenda* in *Pg* XX 67, *novità/vanità* in *Pg* XXXI 60 eccetera), come in molte altre opere medievali, e possono essere l’occasione per fare un vero lavoro di gruppo sul testo, alla ricerca della variante più soddisfacente, e per imparare i rudimenti del metodo filologico, o almeno per rendersi conto del fatto che su qualsiasi testo trasmesso attraverso copie non autografe il lettore ha il diritto di nutrire dei dubbi e di proporre degli emendamenti. È un raro caso in cui la parola ‘competenza’, applicata alla letteratura, sembra avere un senso.

## 5. Vita e opere degli autori

A scuola si raccontano le vite degli autori e si cerca di fissare in qualche pagina la loro poetica e la loro visione del mondo; se ne commentano i testi; si cerca talvolta di trovare, nei testi del passato, elementi che possano sollecitare l'esperienza del lettore odierno (*attualizzazione*).

Quanto alle biografie, gli scrittori hanno spesso vite tragiche e appassionanti, ma la sintesi manualistica raramente lo è, perché ingolfata di notizie e di nomi. Forse si potrebbe azzardare un racconto un po' più mosso. La biografia di Dante, nel mio manuale, l'avevo cominciata così:

Ecco come avrebbero potuto andare le cose. Nel 1294 un uomo meno intrigante e meno aggressivo di Bonifacio VIII venne eletto papa. Il nuovo papa *non* tramò contro Firenze e *non* si diede da fare perché gli avversari dei suoi amici venissero espulsi dalla città. Al ritorno dalla sua ambasciata a Roma, il trentaseienne Dante Alighieri *non* trovò ad attenderlo un bando che lo accusava di baratteria. Così, continuò tranquillamente a vivere a Firenze con la moglie, i figli, gli amici. Continuò a guadagnarsi la vita amministrando i beni di famiglia. Scrisse poesie, ma non più fresche e piacevoli come in gioventù. Ne scrisse alcune per il ricordo di una donna che aveva amato, e che era morta quando lui aveva poco più di vent'anni. Nient'altro. Morì nel suo letto nell'anno 1321.

Immaginare come avrebbero potuto andare le cose è futile. Se Kafka non fosse stato tubercolotico («Finalmente uno sbocco di sangue!») avremmo *Il processo*? E se Leopardi avesse avuto un fisico meno disgraziato, avremmo avuto le *Operette morali*? La malattia, o la sessualità, fanno tutt'uno con la personalità dello scrittore: separarle da lui e dalle sue opere non è possibile, perché si è come si è, o come si diventa. Ma l'esilio è qualcosa di diverso. È qualcosa che capita all'improvviso, che è stato deciso da qualcun altro, che non ha alcun rapporto con la personalità dello scrittore e che ha conseguenze decisive sulla sua vita e sulla sua arte. Non avremmo i *Tristia*, se Ovidio non fosse stato mandato da Augusto a morire a Costanza. Non avremmo molti libri russi dell'esilio, da *Il dono* o *Pnin* di Nabokov alle poesie italiane e americane di Brodskij. Non avremmo l'*Ulisse* di Joyce. Nel caso di Dante questo è ancora più vero, perché l'impressione è che tutto, tutto quello che Dante ha pensato e scritto negli anni della sua maturità sia una diretta conseguenza di questo fatto: aver dovuto lasciare all'improvviso, all'età di trentasei anni, Firenze.

Era un modo per stimolare l'immaginazione degli studenti e per far risaltare subito l'evento che fa sì che un eccellente poeta lirico diventi il più grande scrittore italiano di ogni tempo: la condanna all'esilio nel 1301. L'editore ha cestinato questa bozza, giustamente. Uno stile del genere può andar bene per un saggio, non per un manuale; può divertire chi già sa, ma rischia di depistare chi non sa ancora. Ma allora si tratta di trovare un punto di

mediazione tra questo eccesso di fantasia e l'eccesso di piattezza delle biografie che elencano pedestremente le date e le opere: si tratta di dire che cosa è stato davvero importante nella vita di uno scrittore o di una scrittrice, di fare centro su quei due o tre nodi principali e di tacere il resto, e insomma si tratta di non dire se non le cose che davvero permettano di capire chi era quell'uomo quella donna, e perché ha scritto quello che ha scritto. A questo scopo gli aneddoti, le lettere, le pagine di diario, persino le immagini sono più utili di meticolose schede biografiche. E l'impiego delle lettere e dei diari è anche un buon modo per dare un'idea della visione del mondo degli autori, un modo alternativo a quelle etichette e a quelle parole-contenitore che, in molti studenti, surrogano l'autentica conoscenza dei testi: 'epopea dei mercanti', 'umanesimo civile', 'età della crisi', 'condizione postmoderna' e simili. Il tempo sprecato per mandare a mente queste idee generali dovrebbe essere speso interamente nella lettura dei testi. Buoni modelli, per esempio: le pagine di Cesare Garboli in margine alle *Trenta poesie famigliari di Giovanni Pascoli*; gli *Album dei Meridiani* dedicati agli scrittori; il libro di Reiner Stach *Questo è Kafka?*.

I testi. Nelle antologie li si sceglie per la loro bellezza o per il loro significato storico, o per ciò che d'interessante dicono su un certo aspetto della vita o sulla vita in generale. I commenti dovrebbero far emergere, dovrebbero aiutare a mettere bene a fuoco queste qualità. Ma, come ho accennato (cap. 2, § 2), da alcuni anni a questa parte il commento scolastico si è convertito in un esercizio più tecnico che si chiama 'analisi del testo', e che mira a insegnare allo studente com'è fatta, come funziona la letteratura soprattutto a livello formale<sup>[2]</sup>. Questo da un lato è comprensibile e giusto, perché un testo letterario ha, rispetto a tutti gli altri testi, caratteristiche sue proprie che meritano di essere conosciute. Dall'altro lato è un rischio, perché gli studenti, che generalmente hanno poca esperienza di libri e poca sensibilità per lo stile, finiscono per sovrapporre a qualsiasi testo la stessa elementare griglia interpretativa che gli è stata insegnata (dividi in sequenze, trova le figure retoriche, di' se il narratore è interno o esterno), e così perdono di vista proprio ciò che rende quel testo bello o interessante o attuale o

storicamente significativo.

In ogni caso, l'analisi dei fatti formali non dovrebbe limitarsi a un elenco ma far riflettere più ampiamente sulle ragioni che spiegano la tale o tal'altra scelta stilistica. Anche quanto a questo, Dante è una miniera di spunti interessanti. Questo è l'inizio di *Purgatorio* XIV:

«Chi è costui che 'l nostro monte cerchia  
prima che morte li abbia dato il volo,  
e apre li occhi a sua voglia e coverchia?».  
«Non so chi sia, ma so ch'e' non è solo;  
domandal tu che più li t'avvicini,  
e dolcemente, sì che parli, acco' lo».  
Così due spirti, l'uno a l'altro chini,  
ragionavan di me ivi a man dritta;  
poi fer li visi, per dirmi, supini.

Che cosa è interessante notare, in queste tre terzine? Sotto il profilo dell'organizzazione retorica, l'inizio *ex abrupto*, con una battuta di dialogo che non si sa a chi attribuire; l'innesto, su questa, di una seconda voce anch'essa ignota; la mancanza di un intervento d'autore che moduli il passaggio dalla prima alla seconda voce (passaggio che al lettore del tempo poteva sfuggire: nei manoscritti non c'erano infatti le virgolette per aprire e chiudere il discorso diretto – ed ecco che torna di nuovo utile e interessante la visione dei testimoni antichi sulla LIM). Sotto il profilo espressivo, l'esordio con la rima preziosa e difficile in *-erchia*; l'allitterazione della esse nel verso 4, un verso composto quasi tutto di monosillabi (e, osservava Contini, «supremo nella sua identità al linguaggio d'oggi»); le due perifrasi che impreziosiscono la battuta della prima voce (la morte che 'dà il volo', Dante che 'apre e chiude gli occhi a suo piacere', cioè è vivo).

È molto. Ma rilievi più interessanti si possono fare osservando questo brano sullo sfondo dell'intera *Commedia*, e commentandolo alla luce di certi tratti stilistici che definiscono non solo questo passo ma lo stile di Dante in generale.

Per apprezzare adeguatamente questo brano della *Commedia* bisogna infatti considerare che, tra le molte cose che Dante deve fare, c'è questa: trovare un

inizio originale per ognuno dei cento canti, e cioè non ripetere sempre le stesse parole, lo stesso schema retorico, la stessa situazione narrativa. Può sembrare banale, ma si tratta di un problema relativamente nuovo nella letteratura europea, perché i poemi e i romanzi in versi anteriori a Dante – la *Chanson de Roland*, i romanzi di Chrétien de Troyes – non sono divisi in canti. Cento nuovi inizi sono un problema che nessun poeta aveva mai dovuto affrontare. E il problema si complica a causa della speciale forma narrativa della *Commedia*, cioè a causa del fatto che il racconto è gestito in prima persona dal personaggio-poeta, e data la perfetta unità d'azione manca a Dante la possibilità che i classici come Virgilio o Lucano avevano: la possibilità di staccare, alla fine di un libro, ricominciando su un altro scenario, con altri personaggi, nel libro successivo. Ma Dante trasforma questo problema – un problema che ha dunque deciso di crearsi, deviando dalla tradizione sia latina sia romanza – in un'occasione, e crea alcuni dei versi più memorabili del poema giocando su un'amplessissima gamma di sfumature retoriche e stilistiche: dalla lingua inventata di Pluto in *Inf* VII («Pape Satàn, pape Satàn aleppe!») / Cominciò Pluto con la voce chioccia; / e quel savio gentil, che tutto seppe, / disse per confortarmi: “Non ti nocchia...”») all'appello commoventemente familiare al lettore di *Pg* XVII («Ricorditi, lettor, se mai ne l'alpe / ti colse nebbia per la qual vedessi / non altrimenti che per pelle talpe...»), all'avvio metalinguistico di *Inf* XXXII («S'io avessi le rime aspre e chioce, / come si converrebbe al tristo buco / sopra 'l qual pontan tutte le altre rocce, / io premerei di mi concetto il suco / più pienamente; ma perch'io non l'abbo, / non senza tema a dicer mi conduco»). E a proposito della rima difficile in *-erchia* che apre il brano sopra riportato, non limitiamoci alla constatazione del fatto ma leggiamolo alla luce dell'intero: perché questo genere di virtuosismo si trova soprattutto all'inizio dei canti? In sostanza per due ragioni: perché l'inizio del canto è il luogo più importante, e suoni inconsueti contribuiscono a renderlo memorabile; e, soprattutto, perché la prima rima del canto ricorre soltanto per due volte, mentre tutte le altre a parte l'ultima ricorrono per tre volte: ABABCBCDC... Un conto è dover trovare due parole con la desinenza in *-erchia* o in *-occe*, e

un conto è doverne trovare tre. Anche il dosaggio delle rime difficili trova così una spiegazione strutturale.



## 6. Attualizzazione

Non c'era nessun bisogno di 'attualizzare' i testi antichi finché la loro lettura mirava a insegnare agli studenti come si parla e come si scrive, e corrispondeva perciò a un'istruzione di tipo retorico, o finché lo studio della letteratura nazionale era considerato una componente necessaria nella formazione del buon cittadino, e corrispondeva a un'istruzione di tipo etico-politico. Oggi questi due obiettivi sono, se non scomparsi, diventati secondari: e lo studio della letteratura a scuola mira soprattutto – uso una formula generica ma non falsa – al raffinamento della sensibilità e dell'intelligenza degli studenti. Inoltre, non c'era bisogno di attualizzare i testi antichi finché l'autorità della scuola non doveva competere non solo e non tanto con quella di altre agenzie educative ma soprattutto con un diffuso scetticismo circa l'utilità e la sensatezza dei programmi di studio centrati sulle opere del passato. Ora questo scetticismo c'è, tanto tra i genitori quanto tra gli studenti, e ogni insegnante dev'essere pronto a rispondere a domande come «Perché devo studiare la storia degli antichi romani anziché quella degli ultimi dieci anni?» o «Perché leggiamo le avventure del paladino Orlando anziché imparare come funziona la finanza?» (domande che del resto, se l'insegnante non è un automa, si è già posto da sé).

Ora, nel tentativo di avvicinare le opere del passato all'orizzonte degli studenti sono intanto da evitare gli eccessi di zelo, cioè le attualizzazioni indebite, gli accostamenti pretestuosi, i 'collegamenti' spericolati che si s'ingegnano a trovare analogie tra fatti o autori o testi che appartengono a mondi lontanissimi, unificando là dove invece bisognerebbe distinguere (e non è appunto a imparare l'arte della distinzione, del riconoscere le differenze, che dovrebbe servire tra l'altro l'apprendimento scolastico?). È il tipo di atteggiamento astorico che suggerisce semplificazioni seducenti ma superficiali come 'i trovatori sono i cantautori del Medioevo', o '*Il Principe* è una lettura fondamentale per imparare a orientarsi nell'universo politico attuale'.

Un atteggiamento più sensato consiste forse nel far riflettere gli studenti su

certe costanti metastoriche, o semplicemente umane, per come esse si rispecchiano negli scritti di autori diversi per età e per geografia. Gli esseri umani non si sono mantenuti uguali a se stessi nel tempo, e la voce dei classici non è eterna; ma esiste un certo numero di fatti sentimenti idee che forma il nucleo di quella che chiamiamo esperienza umana. L'amore, il sesso, l'amicizia, la fede, l'ingresso nel mondo degli adulti, la dedizione a una causa, il lavoro, la violenza, la convivenza con gli altri, la morte delle persone care, la propria morte: uomini e donne del passato hanno riflettuto su questi aspetti della vita, ne hanno scritto, e si può pensare che – con l'aiuto di un bravo insegnante o di un buon libro di testo – le loro parole possano risuonare anche nel cuore di un adolescente.

Un esempio. Una delle poesie più belle di Petrarca, *Tutta la mia fiorita e verde etade*, parla d'amore, come tante altre che si leggono nel *Canzoniere*, ma ne parla in maniera atipica. Petrarca immagina infatti come avrebbe potuto essere la vita insieme a Laura una volta che sia lei sia lui fossero invecchiati, una volta cioè che il fuoco della passione si fosse spento:

Tutta la mia fiorita e verde etade  
passava, e 'ntepidir sentia già 'l foco  
ch'arse il mio core, ed era giunto al loco  
ove scende la vita ch'al fin cade.  
Già incominciava a prender securtade  
la mia cara nemica a poco a poco  
de' suoi sospetti, e rivolgeva in gioco  
mie pene acerbe sua dolce onestade.  
Presso era 'l tempo dove Amor si scontra  
con Castitate, e agli amanti è dato  
sedersi insieme, e dir che lor incontra.  
Morte ebbe invidia al mio felice stato,  
anzi a la speme; e feglisi a l'incontra  
a mezza via come nemico armato.

È un testo originale e interessante soprattutto per due ragioni. La prima è che nel Medioevo la poesia d'amore è per lo più articolata come ricordo: il poeta rievoca la felicità passata, o il dolore passato, e mette in relazione quella felicità o quel dolore col suo stato presente (pensiamo per esempio al sonetto

che apre il *Canzoniere*). Qui invece Petrarca rievoca con nostalgia non la passione vissuta bensì il momento in cui quella passione stava per essere sopraffatta, vinta dall'età: e la felicità sarebbe venuta dunque non dall'amore corrisposto ma dalla cessazione della tentazione carnale, ovvero dalla possibilità di vivere a fianco di Laura senza che il poeta fosse indotto al peccato. Questa è insomma una poesia d'amore nella quale l'amore viene rappresentato come un ostacolo, un pericolo che l'età avrebbe aiutato a superare (se la morte di Laura non avesse dimostrato vano questo desiderio). La seconda ragione d'interesse ha a che fare non tanto con Petrarca quanto con la poesia lirica in generale. Di solito, nella lirica antica e medievale, l'amore è visto come qualcosa che riguarda quasi esclusivamente la giovinezza. Il normale, il solido amore che lega gli esseri umani, frutto di una lunga consuetudine e del reciproco affetto, non è quasi mai rappresentato in poesia. Quello che viene rappresentato, l'amore di cui parlano i poeti, è quasi sempre l'amore inteso come stato d'eccezione, come avventura che non rientra nella normale esperienza della vita, cioè appunto l'amore-passione momentaneo e travolgente che è proprio della giovinezza. Questa idea – che l'amore riguardi soltanto i giovani – è già presente nei lirici latini (scrive per esempio Tibullo, *Elegie* I 1 71-72: «ecco che arriva l'età della debolezza, quando non si potrà più amare, / perché le mollezze dell'amore non si vanno d'accordo coi capelli bianchi» [*iam subrepet iners aetas, nec amare decebit, / dicere nec cano blanditias capite*]). Ma nel Medioevo all'idea del decoro e della serietà che competono all'uomo maturo si unisce il biasimo della dottrina cristiana contro l'amore carnale. Per questo, scrivere d'amore in età matura è una debolezza di cui occorre scusarsi e giustificarsi, come fa Boccaccio nel prologo alla quarta giornata del *Decameron* («Sono adunque, discrete donne, stati alcuni che, queste novelle leggendo, hanno detto che [...] alla mia età non sta bene l'andare omai dietro a queste cose, cioè a ragionar di donne o a compiacer loro»). E per questo, anche, molte delle poesie d'amore che leggiamo non mettono in scena l'amore vissuto bensì la nascita dell'amore, il colpo di fulmine: non una passione dell'anima ma un evento traumatico. Petrarca tenta una strada diversa: parla dell'amore in tarda

età, ma ne parla appunto come di un amore ormai liberato dal sesso, come dell'affetto che può esserci tra vecchi coniugi.

A partire da una poesia come questa è possibile far riflettere gli studenti non solo sulla storia della letteratura ma sulla storia dei sentimenti (magari leggendo qualche pagina di *L'amore e l'occidente* di Denis de Rougemont) e, all'incrocio, sul modo in cui storicamente i sentimenti hanno trovato espressione nelle poesie e nei romanzi. Che cosa significava, *amare*, all'epoca di Petrarca? Che cosa significa oggi? E l'idea che l'amore fosse una passione solo adolescenziale, giovanile al massimo, dipende anche da quelle che erano fino a non molto tempo addietro le dinamiche del matrimonio, il suo corrispondere in genere a un patto tra famiglie più che a un atto d'elezione tra singoli? E a questa riflessione si possono dare, come carburante, altri testi letterari antichi o moderni, come *La felicità domestica* di Tolstòj o *Tre anni* di Cechov, o più semplicemente come questa celebre poesia di Yeats tradotta da Montale, in cui come nel sonetto petrarchesco s'immagina un colloquio con la donna amata non nel momento della passione ma nel momento in cui la passione sarà un ricordo:

Quando tu sarai vecchia, tentennante  
tra fuoco e veglia prendi questo libro,  
leggilo senza fretta e sogna la dolcezza  
dei tuoi occhi d'un tempo e le loro ombre.

Quanti hanno amato la tua dolce grazia  
di allora e la bellezza di un vero o falso amore.  
Ma uno solo ha amato l'anima tua pellegrina  
e la tortura del tuo trascolorante volto.

Cùrvati dunque su questa tua griglia di brace  
e di' a te stessa a bassa voce Amore  
ecco come tu fuggi alto sulle montagne  
e nascondi il tuo pianto in uno sciame di stelle.

Questo era un esempio relativo al modo in cui i sentimenti persistono e insieme mutano nel tempo. Ma lo stesso tipo d'esercizio si può fare in relazione ai costumi. Il *Galateo* di Giovanni Della Casa non è uno di quei testi che si leggano spesso in classe. È un peccato, perché molti dei precetti che

contiene permettono di fare delle osservazioni utili sul modo in cui cambiano le consuetudini sociali, relativizzando la propria esperienza e la propria visione del mondo. E c'è anche modo di divertirsi:

Non si conviene a gentiluomo costumato apparecchiarsi alle necessità naturali [*mettersi a orinare o defecare*] nel conspetto degli uomini; né, quelle finite, rivestirsi nella loro presenza.

Oggi un precetto simile ci pare ovvio, e anzi ci sembra ridicolo che qualcuno debba darsi la pena di ricordare una cosa così scontata. Ma è solo perché questa 'buona educazione' è diventata parte del bagaglio culturale minimo di ogni persona civile, è solo perché il *Galateo* ha vinto la sua battaglia... Ma leggiamo un altro passo del trattato:

Si dee l'uomo sforzare di ritrarsi [*adeguarsi*] più che può al costume degli altri cittadini, e lasciarsi volgere alle usanze [*adeguarsi agli usi*] [...]. E se tutta la tua città averà tondui [*tagliati*] i capelli, non si vuol portar la zazzera, o, dove gli altri cittadini siano con la barba, tagliarlati tu [*non è bene che tu te la tagli*]: perciòché questo è un contraddire agli altri, la qual cosa (cioè il contraddire nel costumar con le persone) non si dee fare, se non in caso di necessità [...], imperoché [*dal momento che*] questo innanzi ad ogni altro cattivo vezzo ci rende odiosi al più delle persone.

Qui non si tratta più di trattenersi, di non fare cose sconvenienti di fronte agli estranei: si tratta di tagliarsi i capelli come fanno gli «altri cittadini», di portare (o non portare) la barba come la portano loro, di – Della Casa lo dirà nelle righe successive – vestirsi come si vestono tutti, per non richiamare l'attenzione e non sembrare un tipo strano. Qui la buona educazione mostra il suo rovescio, ed è un rovescio un po' sinistro, o almeno tale da far riflettere: perché Della Casa sta dicendo che la persona bene educata è anche quella che accetta di buon animo tutte le convenzioni che la società le impone. Il mondo di Della Casa non è un mondo in cui gli eccentrici siano visti di buon occhio, e in realtà questo si può dire di tutti quei mondi in cui l'ossequio alle convenzioni sia tanto rigido da trasformarsi in una sorta di codice di controllo sociale: mondi ben ordinati, ma spesso grigi e poco interessanti. E dunque qual è il confine tra 'educazione alle belle maniere' e 'educazione al conformismo'? E che succede quando «non contraddire agli altri» diventa un precetto che riguarda non il modo di vestirsi ma il modo di pensare? Che succede quando una società è 'troppo educata'? Ogni riflessione

sull'educazione finisce per essere una riflessione sulla vita associata, sullo stare insieme, e sui margini di libertà che in questo stare insieme competono agli individui. È un argomento che non può non destare l'interesse degli adolescenti, un argomento che non solo ammette ma sollecita l'attualizzazione: e alle pagine del *Galateo* si potranno affiancare non solo uno dei tanti manuali di *bon ton* contemporanei ma anche – per dare profondità e sostanza alla discussione – l'*Emilio* di Rousseau o il *Supplemento al Viaggio di Bougainville* di Diderot, o un film come *Il ragazzo selvaggio* di Truffaut.

## 7. Dove tagliare

Leggere molta prosa saggistica, scrivere molto, leggere tanti libri integralmente. È uno splendido programma, che ha il solo difetto di essere irrealistico. Le ore di italiano a scuola non sono infinite; e il tempo-scuola è sempre più corroso da attività non strettamente curricolari come l'autogestione, l'alternanza scuola-lavoro, la gita scolastica, i 'progetti' a tema. Bisogna dunque tagliare là dove si può tagliare. Ma dove?

Da un lato, la storia letteraria andrebbe ridotta all'essenziale. Le notizie sulla vita, l'opera, la poetica degli autori non occorre che siano esaustive, occorre che siano funzionali alla lettura dei testi. Se in classe non si leggono poesie tratte da *Satura*, allora non c'è nemmeno bisogno di parlare diffusamente, nel profilo introduttivo, della 'terza fase' montaliana, della poesia che va verso la prosa (questo significa che chi non farà Lettere all'università non saprà mai che Montale ha scritto anche *Satura*: non importa, se avrà avuto più tempo per leggere le poesie degli *Ossi*, delle *Occasioni* o della *Bufera*). Anche il numero degli autori studiati andrebbe ridimensionato, e senza troppi sensi di colpa. Nessuno arriva a quarant'anni e un giorno, mentre sta facendo tutt'altro, lo assale il rimorso di, mettiamo, «non aver fatto Torquato Tasso» alle scuole superiori. Nessuno si blocca, assorto, in mezzo al traffico a meditare sconcolato sul fatto che il suo insegnante non gli ha letto in classe *La cavalla storna*, mentre i suoi colleghi d'ufficio la sanno a memoria. Non ci sono (quasi) né scrittori né opere imprescindibili; studiare bene la letteratura a scuola non significa 'farsi un'infarinatura' di tutto, o 'non avere buchi nella preparazione', o 'assimilare il canone'; significa imparare a leggere libri di ogni sorta e avere voglia di leggerne altri. A questo scopo, pochi testi letti con serietà e intelligenza valgono più di tanti testi sorvolati con la fretta di chi spunta una serie di nomi da una lista.

Dall'altro lato, nella necessità di usare bene il poco tempo scolastico a disposizione, va forse cambiato il modo in cui si studia Dante Alighieri. Oggi lo si studia negli ultimi tre anni di liceo, una cantica per anno, «nella misura

di almeno 25 canti complessivi» (così le indicazioni nazionali del MIUR). È una prassi che ha circa 130 anni<sup>[3]</sup>, e sulla quale sarebbe forse tempo d'interrogarsi. Come ho già detto (cap. 4), personalmente non ho un buon ricordo della *Commedia* letta a questo modo, nella liturgia settimanale dell'«ora di Dante», pesante come il piombo; verifico che i miei studenti, benché sottoposti a questa cura, non conoscono adeguatamente la *Commedia*; e trovo poco sensato che ad aprile del terzo anno si arranchi nel programma di letteratura (si è arrivati a Verga, a D'Annunzio...) e si sottragga un'ora di lezione per leggere il canto di Cacciaguida, mentre in storia si studia il fascismo, in filosofia Croce, Wittgenstein. Anziché sgranata su tre anni, la lettura della *Commedia* andrebbe concentrata nel terzo, in un congruo numero di mesi del terzo anno. E anziché leggere una scelta di canti, più o meno sempre gli stessi, bisognerebbe raccontare la *Commedia* un po' come Calvino ha raccontato il *Furioso*, alternando il racconto della trama a qualche decina di brani presi dalle tre cantiche, ciascuno di qualche decina di versi, in modo da poter apprezzare i frammenti senza però perdere di vista l'intero: come invece può accadere quando si privilegia la lettura integrale dei canti. Certo, in questo modo la *Commedia* che abbiamo studiato noi a scuola non sarà esattamente la *Commedia* che studiano i nostri figli e i nostri nipoti. Ma – come ho già accennato (cap. 3, § 6) – l'idea che non ci sia modo di formare gli studenti se non nel modo in cui siamo stati formati noi è un'idea della quale chi ha a cuore l'istruzione umanistica farebbe bene a sbarazzarsi in fretta.

---

[1] Zadie Smith, *Speaking in Tongues*, in «The New York Review of Books», 26 febbraio 2009.

[2] Su questo orientamento non hanno perso attualità, anche se hanno trent'anni, le osservazioni di Guido Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987, pp. 32-45. E vale la pena di riportarne qualche riga: «[Quanto all']atteggiamento ludico e [all']approccio 'fabbrile' che le discipline linguistiche e semiotiche dovrebbero promuovere nei confronti della letteratura: sostituire all'impressionismo valutativo di matrice idealistica la frigida acribia definitoria di una scientificità di seconda mano non contribuisce certo a favorire un clima meno soporifero o reverenziale di fronte alle opere e agli autori. Quanto alla liberazione della creatività linguistica, l'abuso della terminologia propria di un linguaggio settoriale e



specialistico, remoto dall'esperienza concreta e dai reali bisogni comunicativi degli studenti, non può che esercitare su di essi un effetto repressivo e demotivante».

[3] Cfr. Mirella Scala, *L'insegnamento della letteratura italiana nei ginnasi-licei dall'Unità alla fine dell'Ottocento*, in «History of Education & Children's Literature», III 2 (2008), pp. 165-194: «Meno travagliato fu invece l'iter della *Lectura Dantis*: dopo un iniziale girovagare tra le prime due classi liceali, essa, con i programmi Coppino (1884) fu ripartita nei tre anni liceali con una motivazione di gradualità didattica ed evolutiva che, ancor oggi, conserva i suoi fautori. È evidente inoltre che l'ampio spazio così riservato a Dante rispondeva ad un preciso intento di una politica culturale che, anche quando poteva dirsi esaurita la fase del ghibellinismo immediatamente postunitario, vedeva comunque nel poeta il padre della lingua italiana e il maestro di fierezza, indipendenza e italianità» (p. 171).

6.

## La «Buona Scuola»

1. All'inizio di *House of Cards*, prima serie seconda puntata, il malvagio Francis Underwood chiude un gruppetto di giovani geni della comunicazione in una stanza del Congresso perché scrivano un programma di riassetto dell'educazione scolastica: sarà la prima proposta di legge del neo-presidente degli Stati Uniti. Alla fine del lavoro, uno dei membri del gruppo chiede a Underwood: «History?», cioè «Abbiamo fatto la storia?». «History», risponde Underwood.

Nel 2014, il ministro Giannini ha fatto qualcosa del genere. Ha chiuso un gruppo di esperti, per lo più giuristi, in una stanza del ministero e ha chiesto loro di pensare e scrivere un dossier sulla scuola italiana: su com'è e su come va cambiata. Il risultato è un documento di 136 pagine che è stato messo *online* all'inizio del mese di settembre. Contestualmente, il primo ministro Renzi ha chiesto ai cittadini di leggere e di dire la loro sul sito [www.labuonascuola.gov.it](http://www.labuonascuola.gov.it). Domenica 16 novembre questa Grande Consultazione Popolare si è chiusa, e sul sito era possibile leggere, oltre al testo del documento, i messaggi di centinaia di 'gruppi di discussione' sparsi per il paese, con i relativi *like* (uno potrebbe obiettare che la consultazione andava fatta prima di scrivere il documento, solo che sarebbe stato impossibile, e forse anche inutile se in testa alle proposte avanzate dai gruppi di discussione, a quota 467 *like*, c'è un capolavoro di concretezza come il seguente: «La scuola oltre la cultura deve formare la persona. Il voto deve comprendere anche una valutazione della persona, dell'impegno, della costanza e passione che impiega»).

2. E dunque: «hanno fatto la storia?». Sono cose che si scoprono dopo. Ma è un fatto che il documento contiene varie novità di rilievo, e proposte normative che, se attuate, influenzeranno senz'altro la vita degli insegnanti nei prossimi anni, e anche un po' la vita degli studenti. I settori in cui le

novità mi sembrano più rilevanti sono:

*Il reclutamento degli insegnanti.* Intanto, recependo una direttiva europea, il Governo s’impegna ad assumere tutti i circa 150.000 insegnanti precari che riempiono le graduatorie ad esaurimento. Dopodiché si prospetta un piano di assunzioni che, a regime, dovrebbe permettere di inserire nei ruoli scolastici circa 13.000 nuovi insegnanti ogni anno (il documento parla di un bando per circa 40.000 posti per la copertura del triennio 2016-2019). Il che introduce al punto successivo.

*La formazione degli insegnanti.* La strada è quella già segnata da tempo, cioè dalle decisioni dei precedenti governi: dopo la laurea triennale, gli aspiranti insegnanti accedono (per concorso) a un corso di studi biennale specificamente pensato per la loro formazione, e dunque centrato sulla didattica; al termine di questo corso di studi, gli aspiranti insegnanti fanno un tirocinio a scuola di sei mesi, dopodiché vanno in cattedra.

*La carriera degli insegnanti.* Gli stipendi degli insegnanti aumentavano e aumentano in ragione della anzianità di servizio. Stando al documento, non sarà più così. Gli insegnanti verranno valutati dal dirigente scolastico e da un Nucleo di Valutazione formato da altri insegnanti e da «un membro esterno»: i due terzi degli insegnanti potranno avere, ogni tre anni, un aumento di circa 60 euro; un terzo di loro no (la percentuale, che mi pare enorme, è indicata nel documento: «ogni tre anni, due terzi (66%) di tutti i docenti di ogni scuola avranno diritto ad uno scatto di retribuzione»). In questo modo, gli insegnanti migliori (cioè quelli che avranno *sempre* ottenuto il premio triennale) potranno guadagnare, dopo 36 anni di servizio, circa 720 euro in più rispetto ai peggiori (cioè quelli che non avranno *mai* ottenuto il premio triennale).

*Il potenziamento degli insegnanti.* Ogni dirigente scolastico potrà consultare il *portfolio* di ciascun insegnante e, «a certe condizioni e nel rispetto della continuità didattica [...], scegliere le migliori professionalità per potenziare la propria scuola». Proposta interessante, a mio avviso, salvo il fatto che – come ha osservato Mauro Piras su «Internazionale» – «questo punto non è per niente chiaro, dal momento che il documento conferma il

reclutamento per concorso, e non per chiamata diretta; quindi non si capisce chi possono scegliere i dirigenti e per cosa».

Meno importanti mi sembrano altri capitoli che, più che esprimere un programma, formulano auspici e buoni propositi molto molto vicini al *wishful thinking*: è un mondo digitale, quindi ci vuole più digitalizzazione; è un mondo globalizzato, quindi ci vogliono più lingue straniere, soprattutto l'inglese; è un mondo pieno di disoccupati, quindi ci vuole un migliore collegamento scuola-lavoro; è un mondo senza soldi, quindi bisogna che i privati siano invogliati a finanziare le scuole, grazie a una politica che va dagli sgravi fiscali al *crowdfunding* (*vulgo* 'colletta'); è un mondo in continua evoluzione, quindi bisogna che gli insegnanti si aggiornino nel corso di tutta la loro carriera; è un mondo creativo, quindi bisogna che tutti studino più storia dell'arte e più musica (e ciò non si potrà fare senza l'attivo coinvolgimento di «tutte le istituzioni musicali del Paese, in primo luogo i conservatori, ma anche gli enti lirici e sinfonici, bande militari e civili»: balena sullo sfondo la figura cara del maestro Scannagatti, *alias* Totò); è un mondo in cui essere magri è importante, quindi bisogna che i ragazzini facciano attività fisica: «devono rialzarsi, correre, sudare». Ma certo. Eccetera.

3. *La buona scuola* parla di molte cose, molto a lungo. Troppo a lungo: si poteva condensare tutto in metà spazio, o in un terzo, e il documento avrebbe avuto il doppio o il triplo dei lettori. Lo dico per il futuro: poche persone dispongono delle 3-4 ore che ci vogliono per leggere le 136 pagine di un documento ministeriale, per quanto colorato e *user friendly*. Il fatto è che i dati, che pure ci sono, affogano in un discorsone il cui tono propagandistico-motivazionale ricorda molto quello delle interviste di Renzi, abbastanza quello di *Le chiavi del pensiero positivo* di Napoleon Hill, e un pochino anche il *dai dai dai* di René Ferretti in *Boris*. «...ricucire il tessuto educativo del Paese... rete di intersezioni preziose... ogni scuola deve poter schierare la migliore squadra possibile... riscatto e protagonismo Civico... filo forte di un tessuto sociale da rammendare... essere centro inclusivo e gravitazionale di

scambi culturali, creativi, intergenerazionali, produttivi» (qui anche René Ferretti si ritira in buon ordine e scivoliamo decisamente nella supercazzola). È vero che un po' di entusiasmo e un po' di fiducia in se stessi, in queste cose, non fa male; ma si doveva essere più asciutti.

Con l'asciuttezza, forse, sarebbe venuta anche una maggiore aderenza alla realtà. Come tutti gli scritti motivazionali, infatti, anche il documento *La buona scuola* espelle dal suo raggio d'attenzione il Negativo, che è poi un altro nome del Reale: valuteremo le scuole, ma senza fare classifiche («il sistema di valutazione «non mira, semplicisticamente, a 'premiare la scuola migliore', quanto piuttosto a 'sostenere la scuola che si impegna di più per migliorare'»: eeeeh?); premieremo i docenti migliori, senza però umiliare i non-migliori; faremo in modo che gli studenti più bravi coltivino i loro talenti, ma senza lasciare indietro i meno bravi. Basta aver vissuto un po', e aver vissuto un po' la scuola, per sapere che le cose non possono andare così.

Ma il documento *La buona scuola* sembra scritto precisamente da bravi 'tecnici' che hanno vissuto poco. Questo è un bene da un lato, perché i vecchi sono spesso dei piagnoni senza fantasia; ma è un male dall'altro, perché l'idealismo senza esperienza porta spesso, anche involontariamente, alla mistificazione. Sul blog *Leparoleelecose* Enrico Rebuffat ha spiegato con molta pazienza perché i calcoli sugli stipendi dei futuri docenti sono irrealistici e mendaci. E qualsiasi lettore sensato chiude gli occhi per lo strazio quando *La buona scuola* disegna il profilo di insegnanti-MaxWeber versati in ogni settore dello scibile – «...gestiscano classi sempre più multiculturali, integrino gli studenti con bisogni speciali, utilizzino efficacemente le tecnologie per la didattica, coinvolgano i genitori [...], non insegnino solo un sapere codificato (più facile da trasmettere e valutare), ma modi di pensare (creatività, pensiero critico, *problem-solving*, *decision-making*, capacità di apprendere), metodi di lavoro (tecnologie per la comunicazione e collaborazione) e abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne» – o quando ai piccoli Kevin, Samantah e Mohammed, gli spensierati abitanti di classi nelle quali è quasi impossibile anche solo

mantenere la disciplina, si propone un curriculum fatto, oltre che di *problem-solving* e *decision-making* (nonché, si spera, italiano e matematica), di storia dell'arte e disegno, musica, inglese, economia, programmazione informatica, tecniche di stampa in 3D e *body-building*.

Niente di strano, niente che meravigli, dal momento che la scuola, cioè il discorso sulla scuola, è il regno delle parole in libertà, dei desideri scambiati per cose concrete, delle indicazioni ministeriali che sembrano calibrate su un popolo di angeli o di supereroi anziché di esseri umani. L'esame dei PAS – si leggeva nel documento ministeriale che spiegava ai commissari il loro compito – deve verificare che il candidato abbia «acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali», che sia «in grado di gestire la progressione degli apprendimenti, adeguando i tempi e le modalità alla classe e scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo), con particolare riferimento alle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione». Sarebbe stato più logico e onesto chiedere alla commissione d'esame di «valutare se il candidato potrà essere un buon insegnante», ma queste nove parole sarebbero state troppo poche per giustificare il lavoro e lo stipendio di una legione di impiegati amministrativi. E sarebbero state troppo chiare, si sarebbe dovuto rispondere con un sì o con un no, mentre formule vacue come «gestire la progressione degli apprendimenti» consentono una gamma infinita di risposte intermedie, di sfumature ipocrite. E danno a tutti – scriventi e lettori – il brivido di partecipare a chissà quale esoterica e 'scientifica' impresa. Per questo l'antilingua deve prendere il posto di una lingua comprensibile. Per questo la «Guida operativa per la scuola» sull'alternanza scuola-lavoro emanata dal MIUR dev'essere lunga *novantaquattro* pagine: perché l'elementare, disarmata, umanissima considerazione 'sarebbe bene se gli studenti alla fine trovassero un lavoro, perciò gli facciamo fare uno stage per aiutarli a raggiungere questo obiettivo' è stata prima tradotta nel gergo ministeriale (quello per cui non ci sono informazioni ma «flussi informativi», e non ci sono scuole ma «istituzioni scolastiche») e poi diluita in decine e decine di

paragrafi, e riformulata mille volte scartabellando nel dizionario dei sinonimi, in modo che il comma (a),

attuare modalità di apprendimento flessibili [...] che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica,

potesse trasformarsi nel comma (b),

arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro,

quindi precisarsi nel comma (c),

favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali

nonché nel comma (d),

realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile, che consenta la partecipazione attiva dei soggetti di cui all'articolo 1, comma 2, nei processi formativi,

e infine adempiersi nel comma (e),

correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

«Mi ha sempre spaventato – ha scritto una volta Brancati – il numero delle parole che l'umanità produce ogni giorno»<sup>[1]</sup>. Non considerava che una parte considerevole dell'umanità è *pagata* per produrre parole: la sintesi (con l'altra qualità che in genere si associa alla sintesi, il realismo) porterebbe con sé una diminuzione di status.

4. Naturalmente, è facile criticare. È anche facile dire (in rete è stata una sassaiola) che nessuno dei giuristi o esperti di comunicazione o scienze politiche convocati dal ministro per scrivere *La buona scuola* ha mai passato un giorno come insegnante in un'aula scolastica. La risposta a questa ragionevole obiezione è che gli esperti di pedagogia avrebbero fatto peggio (cioè, hanno già fatto peggio); e che sentire i pareri di settecentomila insegnanti, o anche di una loro frazione, non è né possibile né augurabile. Nel migliore libro sulla scuola che io conosca, *Scuola sotto inchiesta*, Guido



Calogero scrive, un po' sul serio un po' scherzando, che la riforma della scuola, per avere *chances* di successo, dovrebbe farla il ministro, a casa sua, dopo aver ascoltato per un po' (ma non per troppo) le opinioni di due o tre persone delle quali si fida. Più invecchio, più mi avvicino a pensarla così.

La mia opinione è che le due cose fondamentali, per la scuola, tanto fondamentali da rendere le altre quasi irrilevanti, siano la formazione e la selezione degli insegnanti: un bravo insegnante funziona anche in una scuola fatiscente, senza computer, con classi sovraffollate; mentre un cattivo insegnante fa disastri anche, e forse soprattutto, se equipaggiato di banchi, libri, lavagne elettroniche e connessioni superveloci. Stiamo formando e selezionando bene gli insegnanti? Non credo. Lo faremo grazie al nuovo sistema prospettato da *La buona scuola*? Non credo.

Intanto, l'assunzione in ruolo di 150.000 precari è una buona notizia per i 150.000 precari, ma una notizia ferale per gli altri cittadini, perché non sappiamo quasi nulla della qualità di questi precari: la battaglia per il merito comincia cioè con una gigantesca immissione di persone il cui merito, in molti casi, non è mai stato verificato. Temo anche che la spesa necessaria a sostenere queste assunzioni costringerà ad assumere di meno (molto meno di quanto il documento prospetti) negli anni a venire, riducendo di molto i posti per i giovani che adesso, nelle università, si stanno formando come insegnanti.

Quanto al percorso biennale 'professionalizzante' «improntato alla didattica», credo che sia un errore (non di questo governo, ma anche di questo): perché sopravvaluta l'importanza della didattica e della pedagogia (dire questo non significa dire che didattica e pedagogia non sono importanti: significa dire che sono il contorno, non il piatto di portata, e per il contorno sono sufficienti alcuni mesi di lezioni, e non anni, buone letture e, soprattutto, l'esperienza in classe); e perché sottovaluta l'importanza delle competenze disciplinari, competenze che coloro che escono dalla triennale molto spesso non posseggono. Per essere più chiari: chi oggi prende una laurea triennale in letteratura o in filosofia, nella grande maggioranza dei casi non è in grado di

insegnare né letteratura né filosofia non perché non sa *come* insegnare la letteratura o la filosofia ma perché sa troppo poco *di* letteratura o *di* filosofia.

Che fare, dunque? Ne so – tutti ne sappiamo, anche gli esperti del ministero – più o meno tanto quanto ne sa chi mi sta leggendo. Mi sembra chiaro che per avere ottimi insegnanti bisognerebbe che questa carriera attirasse gli studenti migliori. Questo oggi non accade, in sostanza per tre ragioni. La prima è che gli insegnanti sono pagati poco. La seconda è che diventare insegnanti ed entrare in ruolo era, almeno fino ad oggi, una gimkana tra norme incomprensibili, lungaggini estenuanti, occasioni prese o perse per puro caso, botte di fortuna o di sfortuna: bisognava essere matti per affidare il proprio destino a una cabala del genere. La terza è che la carriera a scuola non è una carriera: non si progredisce nella gerarchia, s'invecchia, e tra fare il proprio lavoro bene e fare il proprio lavoro male non c'è questa gran differenza (salvo che per la propria coscienza, si capisce: ma anche la coscienza cede, con l'età).

Può darsi che le nuove norme correggeranno la seconda stortura; dubito molto che correggeranno la terza; sono certo che non correggeranno la prima: vale a dire che gli insegnanti continueranno ad essere pagati poco anche se dovesse entrare a regime la riforma delineata nel documento del governo. L'amara verità è che gli insegnanti sono pagati poco in tutto il mondo: perché la scolarizzazione aumenta, si diversifica, si complica (è interessante il fatto che nel documento la parola *immigrati* o *immigrazione* non compaia mai: dicano gli insegnanti quante volte al giorno, invece, loro sono obbligati a pensarci), e il numero degli insegnanti cresce, mentre i soldi per l'istruzione restano gli stessi, e anzi – invecchiando la popolazione – diminuiscono. Non c'è cura per questa malattia: salvo misure radicali che nessuno ha il coraggio o la forza di prendere (*meno* scuola? Alcuni l'hanno proposto, e non tra i meno intelligenti).

Gli stipendi resteranno bassi, dunque. Ma ci sono un mucchio di giovani bravi e intelligenti che non danno troppo peso al denaro e alla carriera, e a cui piacerebbe insegnare. L'università dovrebbe incoraggiarli a farlo, e aiutarli

nel loro percorso. È un nobile intento. Ma è un nobile intento anche fare in modo che chi non è adatto a insegnare non finisca in classe. Le scuole sono piene di insegnanti inadeguati; così come le università, specie le facoltà ‘deboli’ come Scienze della Formazione e Lettere, sono piene di aspiranti insegnanti del tutto inadatti a questo ruolo. Sarebbe opportuno poter licenziare quegli insegnanti in ruolo (anziché spostarli di classe in classe, perché il danno venga distribuito); e sarebbe ancora più opportuno fermare in tempo quegli insegnanti *in pectore*, per il loro bene e per quello degli altri. Forse l’esame per accedere al biennio specialistico servirà a questa selezione: se è così – purché l’esame sia davvero rigoroso, e impostato sulle conoscenze disciplinari più che sulle competenze pedagogiche – ben venga il biennio specialistico, o qualsiasi dispositivo atto a tenere ben lontano dalla scuola, poniamo, l’aspirante docente di lettere che risponda «1948» alla domanda «Quando è finita la seconda guerra mondiale?» (esempio non inventato: è successo a me la scorsa settimana; salvo il fatto che non di un aspirante docente si trattava, ma di un docente in servizio, iscritto ai PAS).

5. Dopodiché, resta il problema degli scatti stipendiali, e della carriera, che sono due cose diverse. Ben vengano scatti stipendiali legati al merito: solo che mi sembra assurdo (e pericoloso) che dell’anzianità non si tenga *alcun* conto, per ragioni troppo evidenti perché vadano spiegate; e solo che io non so quello che gli esperti del ministero sembrano sapere alla perfezione (mantenendo però il segreto su questo punto), e cioè *come effettivamente si misura il merito di un insegnante*. Leggendo il documento mi è parso che questo merito sia legato soprattutto ad attività extra-curricolari: incarichi amministrativi, «svolgimento di ore e attività aggiuntive ovvero progetti legati alle funzioni obiettivo o per competenze specifiche (BES, Valutazione, POF, Orientamento, Innovazione tecnologica)». Se è così, e mi pare proprio che sia così, andiamo molto male: perché mi pare chiaro che le attività extra-curricolari vadano pagate (lo sono già, poco); e perché il merito di un insegnante si giudica dal modo in cui insegna, non dal suo impegno nell’amministrazione o dalla fantasia e dallo zelo con cui s’inventa amene alternative alle lezioni d’italiano e matematica: altrimenti si finisce per

premiare non i bravi docenti ma i traffichini, o quelli che scambiano la scuola per un dopolavoro (nel mio liceo c'era la «Professoressa Cineforum», e sapevamo bene già allora che cosa pensarne). Dato che non credo che il merito *reale* di un docente si possa misurare agevolmente, e dato che non credo che a misurarlo possano essere i suoi colleghi (questa la proposta del documento, a mio avviso dissennata), meglio sarebbe pensare non a scatti stipendiali *octroyés* da un Nucleo di Valutazione bensì a vere e proprie carriere, graduate come sono graduate quelle dei docenti universitari e, come queste ultime, regolate da concorsi pubblici che misurino le conoscenze disciplinari e le capacità didattiche. Sarebbe anche un modo per motivare gli insegnanti ad aggiornarsi sul serio, mentre ora come ora mi pare che gli aggiornamenti siano in gran parte delle perdite di tempo e di denaro: anche perché uno può benissimo partecipare a corsi di aggiornamento scaldando la sedia e pensando ai fatti suoi, dato non ci sono né verifiche né premi né sanzioni.

Che altro. Ah già, i soldi. Assunzioni *en masse*, meccanismi premiali, aperture pomeridiane, potenziamento del sostegno, educazione musicale d'intesa con le «bande militari e civili», digitalizzazione di qualsiasi cosa, «acquisto di nuovi macchinari (stampanti 3D, frese laser, componenti robotici eccetera)». Uno si domanda: ecco, nell'«eccetera» ci entra anche la carta igienica?

---

[1] Vitaliano Brancati, *Il borghese e l'immensità. Scritti 1930/1954*, Milano, Bompiani, 1973, p. 230.

7.

## Di cosa parliamo quando parliamo di scuola digitale?

Gli italiani non possono proprio tollerare troppa realtà: così, umiliata dalle cose come sono, l'immaginazione vola sul pianeta delle cose come dovrebbero essere. A Messina non esce l'acqua dai rubinetti? Basta farsi portare dall'agile speme sul pianeta 'ponte sullo Stretto', e l'arsura si spegne. Ci manca la cucina? Compriamo il salotto. Legata com'è a quell'età splendida in cui tutto è ancora da fare, da inventare, la scuola è il luogo d'elezione per questi così umani scambi tra ciò che è reale e ciò che irrazionale.

Si dice: istruire bene tutti quanti non è difficile, è impossibile; e non solo perché non tutti sono disposti a farsi istruire bene, ma perché non tutti i professori sono buoni professori, e mediocri professori formeranno, nella gran parte dei casi, mediocri studenti. La mediazione umana è indispensabile, e quasi tutto dipende, allora, dalla qualità dei mediatori.

O no? L'età digitale lascia intravedere un rimedio, l'uso del computer e di internet a scopi educativi: sia che quest'uso finisca per abolire la mediazione umana (è in parte la logica dei Moocs), sia che il computer e internet vengano adoperati in classe o a casa, dagli studenti.

Abbiamo visto abbastanza, ormai, per sapere che la salvezza non verrà da lì? Che la palingenesi promessa dal 'digitale in classe' non è stata e non sarà una palingenesi? E anzi: potrebbe essere una lastra tombale sulla scuola come dovrebbe essere? È questa l'idea di fondo dell'ultimo saggio di uno dei più intelligenti tra i nostri studiosi di storia dell'educazione, Adolfo Scotto di Luzio: *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*.

Ora, il lamento degli umanisti sull'invadenza del digitale di solito prende i tratti del Lamento Generico. Non che il Lamento Generico sia privo di buone ragioni. Da un lato, i nuovi *media* sembrano incompatibili non tanto con le

cose, le discipline, le nozioni che formano la base della cultura scolastica quanto con l'attitudine che la cultura scolastica ha sempre considerato fondamentale per l'apprendimento, attitudine che presuppone la *gradualità* (s'imparano prima alcune cose e poi altre), la *gerarchia* (s'imparano certe cose a preferenza di altre, e alcune non s'imparano proprio), l'*autorità* (s'impara ascoltando quello che altri, più colti di noi, hanno da dirci). I professori vedono nei nuovi *media* una minaccia a queste tre istanze – nessuna gradualità, nessuna gerarchia, rifiuto di ogni autorità, anzitutto della loro – dunque a quell'attitudine. Dall'altro lato, l'apprendimento attraverso i nuovi *media* sembra privilegiare le immagini sulle parole (un tipo di comunicazione che i professori tendono ad associare all'infanzia, non alla maturità), sembra nuocere alla concentrazione (per l'effetto distraente del video, per l'infinità dell'offerta di cultura e insieme di intrattenimento), sembra indebolire il senso critico (perché i professori pensano che questo non possa derivare da una totale libertà, ma solo da una libertà educata alla critica), sembra scoraggiare l'approfondimento (per il prevalere dell'approccio orizzontale, esteso sopra tanti svariati soggetti, su quello verticale).

Tutto ragionevole, ma tutto anche risaputo. Scotto di Luzio evita il Lamento Generico e si cala nel caso concreto. Siamo davvero sicuri – si chiede Scotto di Luzio – che l'acquisto di strumenti tecnologici per le scuole sia ciò di cui le scuole hanno bisogno? Siamo sicuri che l'impiego delle nuove tecnologie nella didattica migliori la preparazione degli studenti? No, risponde, non siamo sicuri di niente. Al contrario: vediamo che i soldi spesi in tecnologia sono soldi che potrebbero essere spesi meglio, pagando di più gli insegnanti, e quindi rendendo più appetibile questa carriera, acquistando libri, restaurando gli edifici; vediamo che l'aggiornamento tecnologico si trasforma presto in una specie di capestro, perché ciò che era nuova tecnologia appena ieri è obsoleto oggi, e le cose si rompono, s'incastrano, si rubano, vanno sostituite con altre che altrettanto rapidamente si romperanno, s'incastreranno, verranno rubate («Dare un computer a una scuola significa allora generare un vincolo ulteriore per istituzioni tipicamente sottofinanziate e, come spesso

accade, è il modo migliore per fare delle loro aule una sorta di ‘fiera del modernariato elettronico’»); vediamo che adoperando il digitale l’apprendimento dei ragazzi non migliora, o migliora a volte sì e a volte no, in maniera non predicibile.

La mia idea di istruzione coincide a grandi linee con quella di Scotto di Luzio, perciò trovo sensate le osservazioni che fa in questo libretto. Ma Scotto di Luzio ed io potremmo essere legati a un’idea dell’istruzione ormai datata, potremmo sbagliarci: tanto nel piccolo, cioè circa i modi dell’istruzione, quanto nel grande, cioè circa gli obiettivi dell’istruzione. Quanto ai modi, è difficile difendere una scuola che, in 5-8 anni, non riesce a insegnare a chi la frequenta – per esempio – un inglese decente (dopo l’apprendimento dell’italiano, la cosa più importante per i ragazzi che vanno a scuola oggi). Se le ‘nuove tecnologie’ possono darci una mano in questo senso, rivoluzioniamo pure (o aboliamo) l’ora d’inglese. Quanto agli obiettivi, può darsi che il semi-alfabetismo tecnologico sia oggi, per un ragazzo che esce dalla scuola, ancora più temibile, cioè più penalizzante sul mercato del lavoro, del semi-alfabetismo in discipline che noi siamo portati a considerare cruciali per la formazione, come l’italiano scritto e parlato, la matematica, la storia; può darsi che la competenza circa i mezzi sia ormai anche più importante della conoscenza delle cose (l’apocalittico che sonnacchia in me pensa che la situazione sia già più o meno questa; l’integrato suggerisce allora che tanto vale prenderne atto e cambiare qualcosa nella macchina dell’istruzione).

Tutte queste, comunque, sono questioni accademiche, mentre quella che conta è la pratica, e quanto a questa non mi pare che i fan delle nuove tecnologie siano ancora riusciti a formulare proposte convincenti. Se ‘nuove tecnologie’ significa YouTube in classe attraverso la LIM, benissimo: salvo il fatto che YouTube contiene tutto e il contrario di tutto, e che un docente inadeguato può fare un pessimo uso di YouTube come di tutto il resto, col che torniamo al problema iniziale, della necessaria, difficilissima mediazione umana (e qui comunque adagio: perché se YouTube sostituisce il libro di



testo allora l'autorità sulla *Commedia* di Dante diventa Benigni, o Cacciari, non più Contini, e questo non va bene). Se 'nuove tecnologie' significa qualcosa di meno vago, allora si vorrebbe sapere che cosa e come. In un recente e molto likato intervento su questi temi un 'esperto' suggeriva di proiettare in classe i video della Khan Academy: proposta sensata se l'obiettivo è quello di perfezionare la preparazione di chi già sa; insensata se l'obiettivo è quello di avviare allo studio ragazzi che non sanno e, spesso, non vogliono sapere. I bravi e i volenterosi (che in genere sono anche i privilegiati per censo) hanno già e sempre più avranno strumenti ad accesso aperto per migliorare se stessi; ma la scuola è fatta anche e soprattutto per gli altri, che sono la maggioranza. Perciò, essendo già convinto dell'utilità delle nuove tecnologie, vorrei solo che qualcuno mi facesse degli esempi su come adoperarle a scuola, esempi praticabili nella scuola *come è*, non come se la sogna lo zelo dei riformatori: la scuola in cui l'aula computer è chiusa perché ci piove dentro, o il server non funziona, o la persona che «si occupa dei computer oggi non c'è», o gli insegnanti non hanno ben chiaro che cosa sia Google: perché è troppo facile riprogettare la realtà ignorando chi la abita. E vorrei che nella discussione si tenessero bene a mente, e con realismo, gli obiettivi: se l'obiettivo è insegnare la letteratura e la storia, ascoltare una lezione ben fatta e leggere una pagina ben scritta è meglio di qualsiasi video o programma interattivo, e infinitamente meno costoso; se l'obiettivo invece è impraticarsi nel *coding*, va benissimo studiarlo nell'ora di informatica, perché sarà certamente utile sia ai ragazzi che andranno a lavorare sia a quelli che proseguiranno gli studi. Quella che appare irrazionale, benché si presenti coi tratti della ragione oggettiva, è la fusione tra i due obiettivi: non si capisce cioè, o non è stato ancora spiegato a sufficienza, perché mai le nuove tecnologie, dato che esistono e hanno cambiato il modo in cui comunichiamo, *debbano* (perché è chiaro che un investimento così ingente configura un obbligo, non una possibilità) cambiare anche il modo in cui si studia Dante o s'impara il latino.

Non sono ottimista: perché la pressione che le aziende produttrici di hardware e software esercitano sulla scuola, come sul mondo, è fortissima<sup>[1]</sup>,

e perché per reagire con senso critico alle innovazioni serve una convinzione nei propri mezzi, cioè la fiducia in un progetto, che né i singoli docenti né i singoli istituti possono avere. Servirebbe un ministero che, magari con l'aiuto delle migliori aziende private del ramo, dica con esattezza e senso della realtà che cosa si può fare, dove investire, e in che modo farlo. Ma credo che questo sia un compito troppo difficile per la nostra amministrazione, credo che si andrà avanti così, a caso.

---

[1] Non bisogna essere dei luddisti per pensarlo: cfr. Natasha Singer, *How Google Took Over the Classroom*, in «The New York Times», 13 maggio 2017.

8.

## Fine del classico come metonimia

Finite le scuole medie, una cara amica si sentì fare dal padre questo discorso: «Tu sei libera, puoi fare quello che ti pare, scegliere la scuola che vuoi. Dunque scegli: Tasso o Mamiani?». Il Tasso e il Mamiani sono due celebri licei classici di Roma, una volta andava così. Anche adesso, trent'anni dopo, va così, almeno per la mia amica (che si è laureata in Storia, non in Ingegneria), che non imporrà niente, si capisce, ai suoi figli, ma sarà lieta se vorranno anche loro scegliere, liberamente, tra il Tasso e il Mamiani; e va così anche per me (che mi sono laureato in Lettere, non in Ingegneria), che non imporrei niente ai miei figli, ma sarei lieto se anche loro, come me, decidessero di passare qualche anno della loro vita in compagnia dell'*Eneide*, degli aoristi e di Baruch Spinoza.

Metterla sul personale, parlando di scelte scolastiche, è la prima cosa da fare, perché si tratta sempre di preferenze, inclinazioni personali, si tratta di scelte di vita, e pretendere di guardare dall'alto, da un punto di vista che si presume oggettivo, queste scelte di vita, e dire cos'è meglio e cos'è peggio non per sé o i propri figli ma *in generale* è ridicolo prima che sbagliato.

Ciò premesso, è chiaro che i casi personali sono infiniti, e che un assetto all'istruzione bisogna darlo e si dà (che cosa insegnare a scuola? Come organizzare i curriculum? Quali discipline privilegiare e quali no?), quindi è del tutto legittimo domandarsi, per esempio, e lo si sta facendo da tempo, che destino può e deve toccare al liceo classico. Nei trent'anni che sono passati dal mio ingresso al liceo classico, infatti, il mondo è cambiato, forse più ancora di quanto fosse cambiato nei sessant'anni che separavano i miei anni Ottanta dalla riforma Gentile. Cambiamenti strutturali, nel modo in cui viviamo, comunichiamo, ci spostiamo; e cambiamenti culturali, in parte conseguenza di quelli strutturali, e che hanno intaccato quel complesso di idee e valori che sono il fondamento della pedagogia del liceo classico.

Umanesimo/tecnologia, lingue morte/vive, tradizione/innovazione, conoscenza/competenza, teoria/pratica – tutti i termini sui quali il mondo di ieri metteva un segno più, i primi di ciascuna coppia, adesso hanno un segno meno: non che il mondo di oggi li snobbi del tutto, questo non si può dire, ma preferisce i secondi.

Conseguenza pratica: se nel mondo di appena ieri frequentare il liceo classico era il modo migliore per cominciare a farsi strada nella vita, oggi molti pensano che non sia più così, e le iscrizioni al classico calano, rischiano di prosciugarsi. In un libro aureo e dimenticato, *Scuola sotto inchiesta*, Guido Calogero osservava: «Abbiamo ancora tutti moltissimo da trarre, dalla frequentazione della saggezza e della bellezza antica. Perché dunque pensare di volerci togliere l'uso di questo formidabile strumento di vita?»<sup>[1]</sup>. Semplice: perché ogni ora in più dedicata al latino e al greco è un'ora in meno dedicata all'inglese e all'informatica, che come strumenti per la vita *odierna* sono decisamente più utili.

E che importa – commenta qualcuno – la crisi del liceo classico? È calato anche il numero di quelli che tirano di schermo, e il mondo ha continuato a girare. Osservazione sciocca, perché, dato che viviamo in Italia e non in Congo, liquidare il liceo classico significa anche liquidare, col latino e il greco, un pezzo sostanziale della nostra storia e della nostra cultura: l'una e l'altra anche economicamente molto produttive, dato che i turisti non vengono a trovarci soltanto per il mare e la cucina. Dunque la cosa importa, non solo a livello individuale, ed è bene che se ne discuta, e la parola *difesa* ('difesa del liceo classico'), che ai liberali può suonare stridula, si adopera invece con pieno diritto. Tutto sta a intendersi sui modi.

Intanto: è chiaro che il classico non è e non sarà più la scuola dell'élite, il vertice del triangolo alla cui base stanno le scuole professionali, i tecnici eccetera, o, come ancora leggo in giro, il liceo d'*eccellenza* (uno non fa il classico proprio per imparare ad astenersi da parole del genere?). È e sarà un liceo come gli altri, ma calibrato su quei giovani che, per un pezzo della loro vita o per tutta, vogliono imparare molte cose sul passato e leggere molti libri

che non hanno alcuna evidente utilità pratica. Può sembrare una cattiva notizia a quelli che vaneggiano della speciale apertura mentale conferita dallo studio del latino, o della Grande Bellezza che si dischiude solo ai classicisti, o di Zuckerberg che ha inventato Facebook perché ha letto l'*Eneide*. Ma non è necessariamente una brutta notizia. Un tempo si faceva il classico perché quella era la scuola di chi andava a comandare, o di chi ci provava; il latino e il greco erano una metonimia: averli studiati voleva dire appartenere a un piccolo club di privilegiati (quelli che l'irriflessività di alcuni tra i fautori del liceo classico scambia per 'migliori': ma se il fulcro della riforma Gentile fossero stati gli istituti tecnici è chiaro che i 'migliori', in quanto privilegiati, sarebbero stati i ragionieri). Adesso è e sarà la scuola di quelli che hanno un reale, non metonimico interesse per quelle discipline. Che il numero degli iscritti cali mi pare a questo punto inevitabile, e forse persino auspicabile. Le strade d'accesso all'élite si sono moltiplicate e diversificate, ed è bene che chi ha altri interessi li soddisfi attraverso altri indirizzi di studio. Questo dovrà forse avere qualche riflesso anche sulla prassi scolastica. Quando andavo a scuola io le bocciature fioccarono sin dalla quarta ginnasio perché, più che insegnare il latino e il greco, bisognava scremare chi era 'da liceo classico' e chi non lo era. Adesso servirà, se non davvero più gentilezza, più pazienza, e applicazione anche con i non predestinati.

Questa scuola di non-élite conserverà il suo solido impianto umanistico, ma non potrà non adeguarsi ai tempi. Di fatto, mi pare che lo abbia già fatto e lo stia facendo: integrando al curriculum ore di scienze, portando la lingua straniera fino alla quinta, dando la possibilità a chi vuole di studiarne una seconda. Una buona preparazione umanistica e scientifica insieme non è una chimera, tant'è vero che molti ottimi scienziati hanno fatto il classico, specializzandosi poi all'università. Ricordo questo fatto ovvio solo perché mi pare invece che nel dibattito affiori ogni tanto una retorica scienziata piuttosto rozza, e simmetrica a quella umanista: come se la scuola dovesse formare dei piccoli ingegneri o dei piccoli informatici, e tutto il tempo passato a far altro fosse tempo speso invano. Ma il liceo cura la formazione, non la professionalizzazione, e la formazione deve fondarsi su un novero di

discipline ragionevolmente ampio, salvo produrre dei monomaniaci.

Come fare spazio, al classico, alle nuove discipline (e alle nuove esigenze di vita: è ovvio che oggi lo sport ha un'importanza molto più grande di quella che aveva ai miei tempi, e chi lo pratica dev'essere incoraggiato a farlo)? Aumentare il monte ore? Non sarebbe uno scandalo, salvo però diminuire la quantità dei compiti a casa, lavorando di più in classe insieme all'insegnante (mentre mi pare prevalga ancora un approccio 'universitario', di fiduciosa delega allo studente, che non funziona più nemmeno all'università, e che insomma fa la fortuna del CEFU). Sacrificare qualche ora di greco, latino o italiano alle nuove discipline? La sola ipotesi sembra blasfema, dato che già con le ore a disposizione (gite e scioperi ed elezioni e feste nazionali aiutando) non si riesce mai a finire il programma. Ma qui allora, perché l'ipotesi non sia blasfema, il discorso deve prendere una piega diversa e riguardare non l'impianto disciplinare del liceo classico bensì i suoi contenuti.

Nella discussione (semplifico) pro o contro la traduzione dalle lingue classiche io sto molto decisamente coi pro. Si cominci a tradurre, imparando il rigore, la precisione, la logica, la buona lingua e il resto (le idee sul mondo antico, i miti, l'antropologia eccetera) verrà di riflesso. Salvo errore, però, negli ultimi tre anni di liceo il tempo dedicato a leggere e tradurre i testi si riduce molto per lasciare spazio alla storia della letteratura. Vale per il greco e il latino e vale, con le differenze del caso, per l'italiano. Ebbene, è qui – su questa enciclopedia che va da Livio Andronico a Claudiano, da Esiodo a Nonno di Panopoli, dai trovatori a Zanzotto – che a mio avviso bisogna sfrondare, potare. L'obiettivo non è insegnare la genealogia, che impareranno, in pochi, all'università, ma il gusto e la capacità della lettura, capacità che la gran parte dei diplomati al classico, dopo tre anni di 'autori', *non ha*: provate a fargli leggere non dico Cicerone ma la lapide di un cimitero. Non c'è da abolire la storia, ma neppure da farne un feticcio; e c'è da abolire il mito della completezza, e i programmi sesquipedali pieni di nomi e di chiacchiere attorno ai nomi.

Infine, adeguarsi ai tempi significa anche non ignorare il tempo presente.

Gli studi classici nacquero e prosperarono in un mondo in cui l'offerta di novità culturali era scarsa e omogenea, un mondo nel quale esisteva un nesso di quasi naturale continuità con il mondo antico: i miti e gli eroi dell'epica tenevano nelle menti il posto che oggi è occupato dai personaggi dei film. Questo nesso non esiste più, questa familiarità si è dissolta. Allo stesso tempo, l'offerta di novità culturali (libri, film, canzoni, giochi) si è dilatata all'infinito: sono ovunque e sono, spesso, meravigliose, e capaci di parlare a un adolescente con un'immediatezza che nessun classico può avere. Spalancare loro le porte significherebbe aumentare la confusione in un'età in cui serve invece soprattutto ordine; ma escluderle da un'istruzione che si definisce 'umanistica' è sbagliato, perché rischia di produrre dei mostriciattoli antipatici e reazionari, e patetiche torri d'avorio. Non si tratta di *attualizzare* i classici, sollecitando a collegamenti peregrini; si tratta di insegnare agli studenti a conoscere e a interessarsi anche a *questo* mondo, dato che è quello in cui devono vivere. Che una scuola in cui si insegnano cose vecchie di duemila anni trasmetta un'idea museale della cultura è perfettamente normale, e va benissimo; ma qualche correttivo sembra opportuno.

---

[1] Calogero, *Scuola sotto inchiesta*, cit., p. 106.



9.

## Requiem per la scuola?

«La storia – dice un verso di Fortini – ha un modo di ridere che è ripugnante». Tra le smorfie più interessanti c'è questa: le belle idee libertarie degli anni Sessanta che accennano a realizzarsi oggi ma in un modo stravolto, come in una parodia. La metamorfosi della parola stessa *libertà*, da una brutta poesia di Éluard al nome di un partito di destra, è il primo esempio che viene in mente, e non si può fare a meno di chiedersi se questa metamorfosi corrisponda a uno snaturamento, a una trappola verbale simile a quelle fabbricate dalla neolingua di Orwell, o se invece la metamorfosi non abbia fatto che adempiere, che tradurre in atto tutto ciò che in potenza era racchiuso nella concezione originaria. Le due cose insieme, probabilmente.

Alle parole *scuola* e *istruzione* è successo – o meglio sta succedendo o sta per succedere – qualcosa di ancora più traumatico e complicato, e anche di più interessante.

Sulla scuola sono tutti d'accordo. Bisogna finanziare la scuola, difendere la scuola, investire sulla scuola. È l'unico argomento sul quale il dibattito non procede per contrapposizione di tesi ma secondo quella particolare specie di *climax* che è tipica del linguaggio infantile: 'sempre uno più di te'. Più soldi, più spazi, più ore. «Chiudere le scuole solo per un mese d'estate», propone la destra. «No, tenerle sempre aperte, anche a ferragosto», rilancia la sinistra. Un velo d'oblio sembra essere caduto sul fatto che c'è stata un'epoca, grossomodo coincidente col terzo quarto del secolo scorso, in cui ciò che una parte del pensiero di sinistra voleva era precisamente il contrario rispetto a ciò che il pensiero di sinistra propone oggi: descolarizzare la società.

Ora, è probabile che a un lettore italiano questo progetto faccia tornare alla memoria uno degli ultimi articoli pubblicati da Pasolini, quello in cui Pasolini avanzava *Due modeste proposte per eliminare la criminalità in Italia*, proposte che lui stesso definiva swiftiane, cioè utopistiche e umoristiche:

abolire la televisione e abolire la scuola media dell'obbligo. È probabile che un lettore italiano di oggi non abbia ben chiaro il fatto che una proposta di quel genere era perfettamente integrata al dibattito sulla scuola e sulla descolarizzazione che si era svolto negli anni Cinquanta e Sessanta soprattutto negli Stati Uniti. Si può dire anzi che fosse una proposta ormai tardiva, dato che *Deschooling Society* è il titolo di un saggio e di una raccolta di saggi pubblicata da Ivan Illich nel 1971; e dato che il principale ispiratore di Illich, Paul Goodman, aveva parlato di descolarizzazione già negli anni Cinquanta: «L'istruzione rappresenta ormai la voce principale della spesa pubblica [...]. Sarebbe meglio stornare una bella quota dai fondi riservati all'istruzione per offrire ai giovani un accesso diretto al mondo reale (ci sono decine e decine di possibilità in questo senso: apprendistato, viaggi, lavoro in comunità, opere di conservazione, assunzione temporanea in laboratori, in studi di progettazione, teatri e studi televisivi...). Particolarmente inutile si rivela l'istruzione medio-superiore [...]. È necessario ridurre drasticamente la durata dell'istruzione scolastica»<sup>[1]</sup>.

Goodman non pensava che fosse necessario abolire la scuola: pensava che fosse opportuno che di scuola ce ne fosse di meno; e pensava che la scuola dovesse essere più libera, flessibile e anti-autoritaria rispetto a quella che aveva sotto gli occhi. La posizione di Illich era più radicale, anche perché l'ambiente a cui Illich pensava non era l'America delle città ma il Messico rurale: dove la scuola assomigliava davvero a un dispositivo il cui solo scopo era quello di ratificare l'esistenza delle caste. Il titolo che è stato dato al suo saggio nella prima traduzione italiana, *Distuggere la scuola*, è un piccolo abuso rispetto all'originale, ma non lo fraintende.

Le questioni di fondo sollevate da Goodman e Illich sembrano tornare a galla oggi nel dibattito sulla scuola. Angelo Gaudio ha da poco raccolto, con un'ottima prefazione, alcuni scritti di Illich (*Illich. Un profeta postmoderno*, La Scuola 2012). Di Goodman si è occupata più volte la rivista «Gli Asini». E ora esce per il Mulino un saggio di Norberto Bottani, *Requiem per la scuola?*, che a Illich fa più volte riferimento con una certa simpatia.

Troppa?

Il problema, con i saggi che invocano la descolarizzazione, è che mentre tutte le critiche che muovono alla scuola sono ragionevoli e condivisibili, il rimedio che propongono sembra non solo impraticabile a meno di una rivoluzione, ma anche di molto incerta efficacia. E se poi, una volta chiuse le scuole, le cose vanno peggio di adesso? «Purtroppo – scrive Bottani – non ci sono indagini che permettano di verificare scientificamente la validità della teoria di Illich». Ma la verifica di questa teoria (che non definirei «complessa e documentata» come fa Bottani) richiederebbe un'operazione di ingegneria sociale della quale nessuno né vorrà né potrà rendersi responsabile. Semmai, quello che possiamo «verificare scientificamente» non è ciò che resta *dopo* che le scuole sono state chiuse ma ciò che c'è quando le scuole non sono ancora state aperte, e per questo basta fare un giro nelle periferie di Kinshasa o di Dacca: lo spettacolo non è confortante. Non è questione di scolarizzazione ma di distribuzione del reddito? Anche questo, certo, ma è probabile che tagliare il *budget* per l'istruzione di base non sia il primo passo da compiere.

Questo non per dire che i dubbi sul Sistema non sono legittimi: lo sono eccome, ed è un'ottima cosa che Bottani contribuisca a rimetterli in circolazione. Ma una volta che uno accetti di starci dentro, al Sistema, non c'è altro da fare se non analizzarlo, per vedere se e come funziona, e avanzare proposte sensate sul modo di riformarlo.

Quanto all'analisi, è difficile trovare un esperto più esperto di Bottani, che si è occupato per tutta la vita di scuola, sia come funzionario all'OCSE sia come studioso (a parte i libri, sono sue alcune ottime voci enciclopediche dedicate alla scuola che si leggono sul sito della Treccani; e il suo sito personale [www.oxydiane.net](http://www.oxydiane.net) è una miniera). Dati alla mano, Bottani constata che la scuola pubblica italiana (ma il resto del mondo non se la passa meglio) non riesce a garantire ai cittadini «il conseguimento, alla fine dell'istruzione scolastica obbligatoria, di una base comune di conoscenze e competenze». Vale a dire per esempio che molti italiani, usciti dalla scuola dell'obbligo,

sanno a malapena leggere e faticano «a reperire in una pagina scritta un'informazione esplicita». Ciò non significa che la scuola non serva. Serve, ma serve soltanto a una parte della popolazione, mentre a pagarla sono tutti i contribuenti. Inoltre, aggiunge Bottani, «le disuguaglianze iniziali rispetto all'istruzione, invece di calare, con la scolarità prolungata si accentuano».

Che fare, allora, per arginare questa valanga di ingiustizie?

E qui, su questa domanda, di solito ci si arena, perché sulla scuola nessuno sa bene che pesci prendere. E lo si può capire: perché decidere cosa e come insegnare a scuola è un po' come decidere (per conto terzi) come vivere la vita: l'indecisione è segno d'intelligenza. «So io come fare!» è una frase che, in questa materia, nessuna persona di buon senso ha il coraggio di dire.

Anche Bottani, comprensibilmente, esita, e le sue stesse esitazioni – il suo ragionare ad alta voce, diciamo – sono istruttive. La proposta che affiora più spesso nel saggio e negli altri suoi contributi è quella in favore di un maggiore decentramento: «si hanno prove documentate che se le scuole diventano autonome e responsabili i risultati scolastici degli studenti sono migliori». È una questione cruciale, tanto quanto quella che riguarda le modalità di reclutamento degli insegnanti, su cui Bottani invece non si sofferma: su entrambe è urgente che si discuta, e che si decida. Anche perché fuori dalla scuola il mondo va a velocità supersonica, ed è forse vicino il giorno in cui l'iniziativa nel campo dell'istruzione passerà, dagli stati nazionali, al *world wide web*. Bottani accenna soltanto a questo tema, che invece è ben presente nel suo sito, ma un cenno non basta, perché qui si chiude il cerchio, e internet sembra essere sul punto di realizzare – in un modo, come dicevo, stravolto, quasi parodico – i sogni di descolarizzazione sognati nel dopoguerra.

In un saggio del 1971, *Come educare senza scuola*, Illich sosteneva che un buon sistema educativo doveva mirare a tre scopi: permettere a tutti coloro che vogliono imparare di avere accesso al sapere in qualsiasi momento della loro vita; permettere a coloro che vogliono condividere con gli altri ciò che sanno di incontrare coloro che vogliono imparare; fornire a tutti coloro che vogliono sottoporre un problema al pubblico i mezzi adatti a farlo. In questo

modo, osservava Illich, «coloro che vogliono imparare non sarebbero costretti a sottomettersi a un ciclo obbligatorio, non subirebbero discriminazioni a seconda che siano o meno in possesso di quel tale certificato o diploma. Il pubblico non sarebbe più costretto a finanziare, attraverso imposte regressive, un enorme apparato di educatori e di edifici [...]. Si dovrebbe utilizzare la tecnologia moderna per rendere la libertà di parola, di assemblea e di stampa realmente universale e quindi pienamente educativa». La «tecnologia moderna» erano, nel 1971, programmi TV culturali preregistrati e mangianastri su cui «gli alfabetizzati e gli analfabeti potrebbero registrare, conservare, diffondere e ripetere ogni sorta di opinione». E concludeva: «utilizzerò la parola *rete* per designare i mezzi specifici che permettano l'accesso a ciascuna serie di risorse».

Dev'essere suonata un po' folle, deve aver fatto molto sorridere, nell'anno 1971, questa fantomatica, velleitaria *rete* di autoapprendimento.

---

[1] Paul Goodman, *Educazione e rivoluzione*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2010, pp. 47-59.

10.

## Perché odiate me?

Il libro di Luca Serianni *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche* è per prima cosa un ottimo esempio di come bisognerebbe scrivere in italiano, perché – come sempre Serianni – è limpido, elegante, brioso. Al di là delle cose che dice, *L'ora d'italiano* è dunque un libro da consigliare a insegnanti e studenti anche solo per la forma, per imparare (o ricordare) intanto questo: come si espongono le proprie idee. La seconda ragione per cui il libro è consigliabile è che si tratta di questa *rara avis*: un libro sulle discipline umanistiche a scuola che non trasuda costernazione. La situazione non è rosea, ammette Serianni, ma non è mai esistita un'età dell'oro in cui lo fosse, né ha molto senso mettersi a maledire lo *Zeitgeist*: meglio adeguarsi al nuovo mondo suggerendo piccole riforme sensate.

Il libro è pieno di osservazioni intelligenti su un gran numero di questioni, ed è soprattutto apprezzabile che delle questioni si discuta non in astratto ma attraverso esempi. Quella di Serianni è sempre la posizione equilibrata di un – per usare una sua formula – «umanista assennato»: uno che, per esempio, vede con favore una maggiore presenza delle scienze nel *curriculum* scolastico, o che non tratta l'insegnamento del latino come un feticcio («vorrei una scuola che desse più importanza al rapporto tra lingua e cultura e meno, per esempio, alla legge di Reusch»). A volte viene anzi il dubbio che l'equilibrio sia troppo, e che un vero progresso nella discussione sarebbe possibile soltanto attraverso una maggiore radicalità (o una minore assennatezza). È giusto – osserva Serianni – non bocciare nella scuola dell'obbligo, salvo numerati casi. Ma alle superiori la bocciatura è legittima: «Ci sono i ragazzi non interessati allo studio, o negligenti; rimuovere del tutto la responsabilità dei singoli come artefici del proprio destino, quantomeno a partire dall'adolescenza, è un errore educativo». Tutto vero, salvo il fatto che Serianni mette in rapporto di causa ed effetto un dispositivo (la bocciatura) e



un guadagno educativo (correzione e responsabilizzazione), benché la consistenza di questo rapporto sia tutt'altro che dimostrata: e se per correggere i negligenti e responsabilizzare gli adolescenti ci fossero strumenti migliori della minaccia della bocciatura? Anch'io sono dell'idea che vanno usati soprattutto bende e cerotti, specie su un corpo delicato come quello della scuola, ma qui forse sarebbe opportuno il bisturi.

Ma il caso che fa più riflettere è un altro. Si tratta del 'saggio breve' di un anonimo maturando, svolto a partire dalla traccia (ministeriale) *I luoghi dell'anima nella tradizione artistico-letteraria*, traccia che comprende anche brani letterari estratti dall'opera di dieci (dieci!) grandi autori occidentali. Che uso dovrà fare, lo studente, di queste 'fonti'? Una volta scelto «un titolo coerente con la trattazione», dovrà farle reagire con le sue «conoscenze ed esperienze di studio», e da questa mole di materiale ricavare dati e idee per il suo saggio breve. Il saggio breve che Serianni si trova a correggere s'intitola, ahinoi, *L'anima: perfezionamento, sentimento e distacco*. «Parole in libertà», commenta giustamente Serianni, dopodiché riporta alcune righe dell'elaborato ed elenca tutti gli errori che il maturando commette: mette la punteggiatura a caso, abusa delle virgolette, sceglie male le parole. E la cattiva scrittura è lo specchio di una cattiva organizzazione del pensiero: «Si continua infatti tirando in ballo la 'donna angelicata' di stilnovisti e Petrarca [...]. Poi si passa a Leopardi [...] e lo si collega audacemente alla Morante [...]. Si noterà il condizionamento dell'impianto storiografico, in genere sacrosanto ma qui non pertinente: per il candidato quel che conta non sono le cose dette, ma l'epoca in cui sono vissuti i due scrittori». Bisogna, conclude Serianni, migliorare, intensificare l'addestramento alla scrittura argomentativa in tutti gli anni della scuola superiore.

Come non essere d'accordo? Insegnare a scrivere, far leggere non solo poesie e romanzi ma anche dei buoni saggi per mostrare come si sviluppa un'argomentazione, è questo certamente uno dei compiti della scuola. A me pare però che l'interesse dell'esempio non stia tanto in ciò che dice circa l'ignoranza del maturando quanto in ciò che dice circa le idee sbagliate che la

scuola ha intorno allo scrivere bene e al ben argomentare. Il maturando, infatti, scrive male per voler scrivere bene. Usa una giuntura come «interpretazione univoca», una metafora come «prolungamento del corpo», verbi come «permanere» e «simboleggiare». Questo non è il linguaggio di un incolto, è il linguaggio di qualcuno superficialmente colto che cerca di mostrarsi più colto di quello che è. E perché questo sforzo? Perché quest'idea sbagliata dello 'scrivere bene'? Perché quest'idea sbagliata è quella che spesso, esplicitamente o no, la scuola trasmette agli studenti. Se nel linguaggio quotidiano tutti diciamo 'ci sono', per iscritto s'insegna a dire 'vi sono'; se nel linguaggio quotidiano tutti diciamo 'problema' o 'tema', per iscritto s'insegna a dire 'problematica' o 'tematica'; nessuno direbbe mai 'egli', però lo scrive. S'intende che scrivere come si parla non va bene. Ma non va bene neppure scrivere come se scrivere volesse dire indossare l'abito della domenica. Invece l'obiettivo di molti studenti è proprio questo, scrivere 'elegante', e per farlo non trovano di meglio che adoperare stilemi, locuzioni e formule fisse del linguaggio televisivo, burocratico, giornalistico. Stando così le cose, prima ancora d'insegnare a «modulare la scrittura» a seconda dei «diversi contesti e scopi comunicativi» (come suonano le indicazioni nazionali per i licei, sempre troppo ambiziose), il docente dovrebbe fare uno sforzo di semplificazione: non 'le giovani generazioni' ma 'i giovani'; non 'faccio ricorso' ma 'ricorro'; non 'attraverso la decifrazione della scrittura di Petrarca è possibile la comprensione del percorso variantistico delle sue poesie' ma 'decifrando la scrittura di Petrarca si comprende in che modo le sue poesie cambiano nel tempo' eccetera.

A questa inutile complicazione nella scrittura corrisponde, nota Serianni, un'argomentazione puerile. Ma qui a me pare che il danno lo facciano proprio i Petrarca, Leopardi, Morante, insomma i Grandi Testi Esemplari intorno ai quali lo studente deve improvvisare la sua gimkana<sup>[1]</sup>. Certo, invitare gli studenti a scrivere quello che pensano di cose difficili come la letteratura o la democrazia o la pena di morte è un rischio, perché incoraggia il dilettantismo e la retorica dei pensierini: meglio glossare le opinioni d'altri. Ma ho l'impressione che il pendolo abbia fatto ormai tutta la corsa, e che a quel

dilettantismo, a quella ingenuità, si sia sostituito un atteggiamento *blasé* che fa perno sulla stessa ignoranza ma che in più paga il prezzo della posa, della simulazione, e che questo atteggiamento sia, per l'appunto, incoraggiato da tracce come quella assegnata al maturando di cui parla Serianni. Lo studente impara a nascondersi dietro le parole degli altri, parole che la situazione stessa del tema in classe rende poco meno che sacre, non soggette non si dice a confutazione ma a discussione: hanno tutti ragione, nessuno dice sciocchezze, altrimenti il ministero (o il professore in classe) non avrebbe inserito nella traccia quei brani. È difficile immaginare una strategia meno favorevole alla formazione di quel senso critico che, un po' stucchevolmente, sosteniamo di voler far maturare negli studenti. Mille anni fa, in *La gioventù assurda*, Paul Goodman lodava quell'insegnante che aveva dato alla classe questa traccia: «Dite perché odiate vostro padre, perché odiate la scuola, perché odiate me». Sarebbe sciocco (è stato sciocco) elevare questa sovversione a norma. Ma quei temi devono essere stati molto interessanti.

---

[1] Con tutti i distinguo del caso, è un errore simile a quello che censurava Tommaseo quasi due secoli fa: «Perché questo è vizio nelle scuole non raro, educare gl'ingegni alle orazioni magnifiche di genere dimostrativo e deliberativo, alle aringhe militari, alla mozion degli affetti, al linguaggio degli eroi e de' numi; e staccarli, come vili miserie, dalla osservazione e rappresentazion delle cose che più stringono il cuore dell'uomo, da quelle in cui tutta dovrà versare la vita. Quindi è che il giovane retore esce dall'umanità potentissimo a perorare, in nome di Temistocle o di Pirro, una cria; inetto a scrivere senz'errori una lettera. Quindi è che la lingua familiare, tra tutte la più necessaria, è da' letterati più valenti con loro tedio ignorata [...]. Quindi è finalmente che gli uomini letterati, nel chiuso delle stanze loro, costruttori di periodi e di modi, si trovano nel civile consorzio mal atti al bene. E quest'è danno da molt'altre cagioni dolorose originato; ma le scuole di umanità ci hanno (e credetelo a chi troppo amaramente lo sperimentò) molta parte» (*Utilità delle antologie*, in *Poesie e prose*, Torino, UTET, 1959, II, pp. 255-58).

## **Parte seconda. Università**

11.

## La nostra sconcertante mancanza di materialismo

Io capisco, ma non posso dire di condividere, le righe stampate sulla copertina del *dépliant* che introduce questo seminario<sup>[1]</sup>:

In pochi decenni il pianeta andrà incontro a un collasso – a meno che non si inverta la rotta, avvertono gli scienziati. E la cultura umanistica? Che cosa ha da proporre al genere umano, in una situazione simile? Quelle che un tempo si chiamavano ‘umane lettere’ sembrano assopite, quasi paralizzate. Eppure, è proprio in questa nuova dimensione di consapevolezza del limite e di azzardo, sconosciuta alla modernità, che i saperi umanistici tornano ad avere un ruolo cruciale, non meno decisivo di quello delle scienze.

Non le condivido perché credo che sarebbe meglio descrivere il lavoro di quelli che si occupano di discipline umanistiche nella scuola e nell’università in maniera meno magniloquente. Non credo che tocchi a loro fare proposte «al genere umano»: le possono fare, ma sarebbe meglio se non le imponessero a se stessi come un compito. E credo che i saperi umanistici non abbiano e non debbano avere, oggi, un ruolo più cruciale rispetto a quello che avevano in passato. Credo che dovremmo porci degli obiettivi molto limitati, non solo perché sono gli unici che ci possiamo porre realisticamente ma anche perché si tratta comunque di obiettivi importanti. D’altra parte, ho spesso l’impressione che chi usa la formula ‘saperi umanistici’ non pensi tanto a ‘storia, arte, letteratura’ quanto a ‘storici, storici dell’arte, letterati’: che abbia in mente, cioè, una declinazione universitaria dell’umanesimo. Sono favorevole a una solida presenza dei saperi umanistici nell’università ma, come dirò meglio, non mi pare che sia su questo fronte che dovrebbero soprattutto concentrarsi i nostri sforzi.

Anche per questo, non mi sembra che il lamento corrente sulla crisi del ruolo degli intellettuali (Zygmunt Bauman, *La decadenza degli intellettuali*; Martha Nussbaum, *Non per profitto*; Frank Furedi, *Che fine hanno fatto gli intellettuali?*; Alberto Asor Rosa, *Il grande silenzio*; Pierluigi Battista, *I conformisti. L’estinzione degli intellettuali d’Italia*) abbia molta ragion

d'essere. In parte è una conseguenza dell'idea che gli intellettuali stessi si sono fatti delle loro presunte responsabilità e dei loro presunti doveri, un'idea decisamente troppo lusinghiera. Non spetta a loro liberare le masse dalle catene o dire in che direzione andrà la storia. Se quello che vogliamo è che la gente legga, vada ai concerti, frequenti i cinema e i musei, non c'è età della storia umana in cui questo desiderio sia stato meglio soddisfatto. Nessun antimoderno può negare questo dato d'esperienza. Se quello che vogliamo è che la gente legga libri migliori, ascolti musica più raffinata, vada a vedere i film di Kubrick e non solo *Fast and Furious*, visiti i musei cittadini con coscienza e preparazione, allora dovremmo soprattutto fare con scrupolo il nostro lavoro: formare dei bravi insegnanti; scrivere libri seri nelle discipline delle quali ci occupiamo; entrare con cognizione di causa nel dibattito pubblico (giornali, TV, rete), in modo da migliorare la cultura diffusa. Questa ordinaria amministrazione non ha nulla di eroico né di rivoluzionario, eppure è vitale: e, come tutte le cose vitali, ne afferriamo l'importanza soltanto quando non c'è, quando il meccanismo s'incepisce. Direi anzi che se proprio gli umanisti devono recapitare un messaggio al genere umano, questo potrebbe essere un ottimo (e non facile) soggetto: spiegare a chi dà tutto per scontato, a chi non riflette a sufficienza sul valore delle mediazioni (e per esempio sul fatto che sarà impossibile avere le famose 'eccellenze' se prima non ci preoccupiamo di avere delle scuole primarie decenti), quanto sia importante questa ordinaria amministrazione, questa manutenzione che non si vede.

Questo basso profilo presuppone che l'impegno degli intellettuali si spenda non tanto nella sfera della cultura genericamente intesa quanto nella sfera dell'istruzione. Noto che, nel dibattito, il primo termine prende spesso il posto del secondo, e non mi pare un buon segno. Non ho niente contro le mostre, i festival della letteratura, della filosofia e della scienza, le letture pubbliche della *Commedia*: sono tutte cose benedette; ma dovrebbe essere chiaro che queste sono prediche che vengono ascoltate da chi è già convertito, mentre non hanno effetto su chi non ha avuto nessun contatto con l'arte, la letteratura, la scienza e Dante durante gli anni della formazione, cioè tra l'infanzia e

l'adolescenza. Purtroppo, la cultura diffusa non si aumenta, o molto poco, attraverso iniezioni di cultura diffusa. Bisogna agire prima, e bisogna procedere per gradi. Direi dunque che gli iniziati ai 'saperi umanistici' dovrebbero pensare soprattutto al buon funzionamento della scuola e dell'università. Ci stanno pensando? Non abbastanza, mi pare.

Quanto alla scuola, quanti tra coloro che insegnano all'università e che hanno accesso ai *media* sono veramente a giorno dei suoi problemi? Il nome stesso di 'scuola' sembra applicarsi, nel discorso pubblico, soltanto al liceo classico e al liceo scientifico. Ora, è vero che l'Italia ha una percentuale quasi doppia di iscritti ai licei rispetto a quella degli altri paesi OCSE; ma la maggior parte degli studenti italiani di scuola superiore non frequenta il liceo, e questa maggioranza silenziosa digiuna di greco, di latino e di filosofia meriterebbe ben altra attenzione. Il problema della formazione umanistica si pone oggi soprattutto per gli studenti delle scuole tecniche e professionali, non per la minoranza che fa il liceo o per la minoranza della minoranza che s'iscrive a Lettere e Filosofia. Si pone per questi studenti sia perché tra loro è più alto il numero di immigrati di prima o seconda generazione, cioè di giovani che hanno con la storia e la cultura italiana un legame non naturale ma elettivo; sia perché, trattandosi di studenti indirizzati piuttosto verso il lavoro che verso l'università, sono quelli ai quali è più facile (e apparentemente più ragionevole) somministrare non un'autentica cultura umanistica fatta di libri, musica e opere d'arte bensì un surrogato che li metta nelle condizioni di cavarsela nella vita pratica (scrivere una lettera commerciale, consultare un orario ferroviario) senza stare a perdere troppo tempo sulla teoria, cioè sui libri.

Quanto all'università, mi pare che i discorsi che la riguardano manchino spesso di senso della realtà e di pragmatismo, e temo che questo difetto sia in parte dovuto alla banale circostanza che questi discorsi vengono fatti soprattutto da intellettuali che hanno alle spalle una formazione umanistica: da persone, cioè, che spesso guardano con un certo disdegno alle altre forme di attività intellettuale (il libro di Martha Nussbaum è un buon esempio di



questo atteggiamento), e che quindi considerano non soltanto monca ma del tutto inadeguata una formazione universitaria che nel *curriculum* non contenga almeno una buona dose di umanesimo. Questa opinione dà origine a due atteggiamenti che mi sembrano discutibili.

Il primo è l'atteggiamento di chi nelle facoltà umanistiche vede qualcosa di più e di diverso rispetto alle altre facoltà universitarie. In questa opinione c'è un elemento di verità. Uno studia medicina perché vuole fare il medico, e studia ingegneria perché vuole fare l'ingegnere. L'iscrizione a Lettere presuppone, e incoraggia, inclinazioni meno chiaramente definite; e riflette aspettative peculiari. Se ci s'iscrive a Lettere, di solito, non si vuole diventare niente in particolare, non si ha in mente una professione: quello che si vuole è migliorare la propria conoscenza di cose come l'arte, la letteratura, la filosofia, la storia. D'altra parte, però, alla facoltà di Lettere si chiede anche, proprio come alle altre, di istruire i suoi iscritti a una professione: anche Lettere, proprio come le altre facoltà, rilascia un titolo di studio che ha valore legale; e a Lettere si formano molte delle persone che andranno a insegnare nelle scuole e all'università. La facoltà di Lettere non deve respingere gli studenti che vogliono imparare cose che a scuola nessuno gli ha insegnato (e che dunque cominciano quasi da zero), né gli studenti lavoratori, né le molte persone già laureate che tornano all'università dopo parecchi anni per soddisfare una loro curiosità o passione: è giusto favorire questi progetti di crescita individuale. La facoltà di Lettere non risponde però soltanto ai singoli ma anche alla comunità nazionale, che ne paga gran parte delle spese: deve dunque selezionare i suoi studenti, accertandosi che i titoli che rilascia siano effettivamente meritati. Un maggiore rigore nelle ammissioni e nelle carriere sarebbe perciò auspicabile. Non ho certezze sui modi in cui applicare questo rigore. Una distinzione tra studenti *part-time* (che non frequentano) e studenti *full-time* mi sembrerebbe opportuna, con una diversificazione degli obblighi, delle tasse d'iscrizione e del titolo di studio rilasciato. Credo anche che un esame d'ammissione selettivo all'ingresso, con un non troppo alto numero programmato (non un esame di 'cultura generale', che non ha senso, ma un esame centrato sulle discipline che si intendono studiare), potrebbe servire sia

per verificare le motivazioni degli studenti sia (presupponendo, un esame siffatto, una preparazione adeguata da svolgersi nell'ultimo anno di scuola superiore o nell'estate successiva alla maturità) per diminuire il numero degli abbandoni durante i primi due anni. Altrimenti bisogna raccomandarsi alla serietà delle singole facoltà: ma questa rischia di essere una raccomandazione vana se tra i parametri che decidono del *rating* degli atenei c'è la velocità delle carriere degli studenti; e doppiamente vana nelle facoltà umanistiche, se qui (più che altrove) si scambiano le buone intenzioni, l'entusiasmo e la passione con quelle competenze che un esame dovrebbe verificare. Partendo dai dati Almalaurea, Libero Sesti Osséo ha messo a confronto la media dei voti di diploma e la media dei voti di laurea: «È evidente – ha concluso – che il sistema universitario italiano tende a valutare al rialzo e in modo troppo livellato i suoi iscritti [...]. Si tratta di un'abdicazione in piena regola ad un ruolo molto importante: se non è l'università ad accertare la bravura dei laureati, chi ne dovrà valutare il merito? Deve spettare al solo mondo del lavoro il compito di selezionare i migliori? E con che strumenti? Secondo quali logiche e finalità? Non si rinuncia per questa via a valutare il merito *nel merito?*»<sup>[2]</sup>. Si rinuncia, in effetti: e, osservando i grafici, si vede che questa rinuncia viene fatta soprattutto nel comparto delle discipline letterarie, linguistiche e pedagogiche, dove la sproporzione tra il voto di maturità e il voto di laurea è molto più marcata.

Il secondo atteggiamento che trovo discutibile è quello di chi vorrebbe che le discipline umanistiche fossero presenti in tutti i *curricula* universitari. Ora, occuparsi di storia o di letteratura o di filosofia non è mai tempo perso: e non lo sarebbe nemmeno nelle aule di Economia o di Fisica. Temo però che nel sistema universitario attuale una contaminazione del genere sarebbe velleitaria e, nella sostanza, inutile. Ciò che potrebbe avere un senso, in questi corsi di laurea, è semmai il potenziamento dell'approccio storico in relazione alle discipline che ne formano il cuore: mi sembrerebbe grave se, durante il suo corso di studi, uno studente di Economia aziendale non ricevesse una buona istruzione sulla storia del pensiero economico o sulla storia del lavoro (uso il condizionale, ma mi pare che un simile studente *non* riceva, oggi,

questo genere d'istruzione); e ho l'impressione che nei *curricula* (e, per così dire, nella mentalità) dei futuri fisici e matematici abbia poca o nessuna importanza l'insegnamento di storia delle scienze, mentre un approccio storico renderebbe forse meno indigeste queste materie tecniche anche nella scuola secondaria (che è poi il principale datore di lavoro anche per i fisici e i matematici): il famoso 'collegamento' con le materie umanistiche potrebbe aver luogo precisamente su questo piano. Ma un'infarinatura di 'umanesimo' *from Plato to Nato* non mi sembra praticabile, né forse augurabile. L'infarinatura non serve: serve una formazione di base capace di far sì che, in chi la riceve, l'interesse e l'amore per la lettura e per l'arte restino vivi indipendentemente dall'ambito nel quale si svolgeranno i suoi studi universitari e la sua professione. Ma il luogo di quella formazione di base non può essere l'università, almeno per come oggi è concepita (perché il discorso sarebbe diverso se le università italiane avessero una struttura più simile a quella del college americano, con un biennio o un quadriennio preparatorio durante il quale lo studente si concentra su alcune discipline elettive, dopodiché può accedere a qualsiasi facoltà universitaria: una flessibilità dalla quale l'università italiana post-riforma mi pare ancora molto lontana).

Fatte queste premesse, vorrei fare alcune considerazioni sull'università come luogo e su chi ci vive: i docenti e gli studenti. Saranno considerazioni molto concrete, niente affatto tecniche, nate dall'osservazione di come l'università funziona e non dallo studio di ciò che l'università come istituzione è stata, è e potrebbe essere. Mi pare infatti che una delle cose più sconcertanti, nel dibattito sull'istruzione, sia la quasi totale mancanza di materialismo nel preciso senso di attenzione alla materia, alle cose pratiche.

## 1. Il posto

L'università italiana ha anzitutto un problema di sedi e di strutture. È sorprendente quanto poco se ne parli: un po', ripeto, per la tendenza a non dare troppo peso alla materia, alle circostanze pratiche del nostro lavoro e dell'apprendimento degli studenti; un po' perché lo si considera un problema quasi immedicabile. In molte università italiane è considerato normale fare lezione davanti a folle oceaniche in aule striminzite; è normale condividere lo studio con due-tre colleghi, il che significa dover 'fare ricevimento', spesso, davanti alla macchina del caffè. I bagni sono, mediamente, delle latrine. Le biblioteche a scaffale aperto sono una chimera: l'Italia è il paese in cui per 'bibliotecario' s'intende non qualcuno che aiuta gli studiosi nelle loro ricerche ma qualcuno che *trasporta* e che *dà* i libri, una specie di facchino con gli occhiali, perché studenti e studiosi i libri è meglio che non li prendano da soli (e il danno che questa sola stortura procura alla formazione degli studenti è enorme). Le mense sono rare e mediocri, e questo è male, tra l'altro, perché mense e ristoranti interni sono i luoghi in cui studenti di anni diversi e di facoltà diverse possono incontrarsi e discutere di cose che non siano l'esame del giorno dopo. Il numero degli alloggi per studenti e *visiting professor* è ridicolo: il che, oltre a favorire il fiorentissimo indotto di affitti al nero che qualsiasi studente fuori sede impara a conoscere appena sbarcato nella Grande Città, vanifica tutta la retorica sulla internazionalizzazione che riempie le circolari ministeriali e d'ateneo – cosa vogliamo internazionalizzare se non sappiamo dove far dormire e far mangiare la gente?

Il fatto è che negli anni passati non sono mancati i fondi per la costruzione di nuovi atenei. Sono invece mancati i fondi per la manutenzione, la ristrutturazione e l'ampliamento degli atenei vecchi. O per dire meglio: i fondi degli atenei non sono stati usati per questo scopo ma per scopi diversi, primo fra tutti il pagamento degli stipendi dei (pochi) docenti neo-assunti e dei (molti) docenti promossi. Rimedi? Difficile trovarli adesso, in tempi di ristrettezze che non sembrano destinati a passare tanto presto. Ma è chiaro che su questo punto non è possibile affidarsi alla buona volontà di direttori di

dipartimento e rettori, perché la loro volontà può non essere buona, o può essere vanificata dalla pressione dei docenti che li eleggono. Bisogna che i fondi destinati alla manutenzione degli edifici, ai laboratori e alle biblioteche non possano essere stornati su altri capitoli di spesa, e che il ministero premi con risorse aggiuntive – risorse che andrebbero tolte agli atenei renitenti – quegli atenei che dimostrano di voler investire in questo settore, nell'istituzione insomma, e non solo negli stipendi per i docenti e il personale tecnico-amministrativo. Per fare un esempio: il GIM (Gruppo Interuniversitario per il monitoraggio dei sistemi bibliotecari d'ateneo) raccoglie da alcuni anni dati sulla qualità delle biblioteche universitarie (spazi, attrezzature informatiche, percentuale di scaffale aperto, orari di apertura eccetera). Se di dati come questi si tenesse conto per calibrare l'erogazione dei fondi ministeriali, gli atenei – toccati nel portafoglio – sarebbero invogliati, probabilmente, a condotte più responsabili, o meno irresponsabili.

D'altra parte, è chiaro ormai che i pochi soldi dello Stato dovrebbero essere integrati dai soldi dei privati attraverso una politica sensata di *fundraising* e di sgravi fiscali. È ben vero che i milionari italiani preferiscono legare il loro nome alle squadre di calcio piuttosto che alle biblioteche, ai musei e alle scuole. Ma questa non è una legge iscritta nei geni della popolazione (gli italiani cattolici vs. gli americani protestanti): è una lacuna culturale che può essere colmata. Per farlo, gli atenei dovranno comportarsi un po' come le università americane, che hanno uffici destinati allo scopo dove si seguono le carriere degli ex allievi, li si tiene aggiornati con la *newsletter*, si prospettano donazioni legate a precisi, verificabili obiettivi scientifici, oppure a miglie nelle strutture dell'università eccetera.

Problema ulteriore: l'ampliamento delle università, nel corso degli ultimi decenni, ha portato con sé la moltiplicazione e la dispersione delle sedi. Facoltà e dipartimenti sono disseminati nelle città. È raro, perciò, che un docente di una facoltà X abbia modo di entrare in contatto con un docente della facoltà Y, e, cosa ancora più grave, è raro che agli studenti del

dipartimento *W* c'è di parlare con gli studenti del dipartimento *Z*. Non è una scelta, è chiaro, ma uno stato di necessità: le dimensioni delle università sono diventate tali da rendere impossibile la convivenza di tutti gli indirizzi, o anche solo di alcuni di essi all'interno dello stesso edificio. Mi domando però se sia altrettanto chiaro a tutti che questa è una cosa deplorabile, che toglie all'università proprio il suo carattere universale, e priva gli studenti e i docenti di un'esperienza che molti di loro non avranno più occasione di fare durante la vita: l'esperienza di partecipare a uno scambio, a una conversazione con persone che si occupano di cose che non hanno diretta attinenza col loro campo di studi. È anche troppo diffuso, sia in campo umanistico sia in campo scientifico, lo slogan che inneggia all'interdisciplinarietà; ma è evidente che quello dell'interdisciplinarietà, prima di essere un luogo mentale, un crocevia mentale, è un luogo fisico, uno spazio comune condiviso da persone che hanno poco in comune. Che – per non lasciare il discorso in astratto – a Torino il dipartimento di Giurisprudenza e quello di Studi Umanistici, che fino a poco tempo convivevano a Palazzo Nuovo, stiano oggi in punti distanti della città è senz'altro un fatto negativo. E lo stesso vale per la dispersione dei dipartimenti universitari in città come Firenze, Pisa, Bologna. Molte delle conversazioni più interessanti che ho avuto nella mia vita le ho avute con studenti e docenti di discipline lontanissime dalle mie, ma queste conversazioni non avrebbero avuto luogo se non ci fossero stati degli spazi che le hanno propiziate. La forma forte, riconoscibile, del *campus* – un *campus* urbano, integrato nella città, non un'isola periferica com'è in molta parte degli Stati Uniti – è una buona forma. La forma dell'università diffusa, delle sedi separate, dello 'stare tra noi', è una cattiva forma. I progetti interdisciplinari che piacciono alla burocrazia servono a ben poco: la visione olistica – ammesso e non concesso che sia un obiettivo degno di essere perseguito – non s'impone per decreto. Il modo più semplice e più logico per far sì che gli specialisti di discipline diverse mettano in comune la loro intelligenza e la loro dottrina consiste nel farli vivere insieme, e la cosa andrebbe soprattutto nell'interesse degli umanisti, che sono quelli più bisognosi – a volte nevroticamente bisognosi – di una giustificazione sociale.

## 2. Docenti

Chi è dentro è dentro. Docenti pessimi non verranno puniti, docenti ottimi non verranno premiati. Gli uni e gli altri non sono licenziabili, gli uni e gli altri hanno diritto quasi agli stessi *benefit*; il loro stipendio dipende dall'anzianità, non dal modo in cui fanno il loro lavoro. L'unico incentivo a lavorare bene è l'amor proprio: un incentivo che invecchiando – i figli crescono, le ex-mogli esigono – diventa sempre più debole.

Così a un certo punto succede che, messi davanti a questa situazione confortevolmente bloccata (stipendi sicuri e, soprattutto, indipendenti dal proprio impegno e dalle proprie capacità; considerazione sociale né bassa né alta; pochi obblighi reali, e quei pochi quasi tutti aggirabili; molto tempo libero), molti docenti universitari, anche bravi, *fanno altro*. I medici visitano, gli economisti amministrano, gli ingegneri costruiscono, gli avvocati patrocinano. Lo stipendio di docente diventa *argent de poche*. Ma, inevitabilmente, anche l'impegno di docente diventa un *travail de poche*, che si può delegare tranquillamente agli 'assistenti' (una categoria abolita più di trent'anni fa che tuttora prospera nelle università sotto pseudonimi gentili come 'dottorandi' o 'cultori della materia'). Gli scienziati cercano di mettere un piede nelle aziende o nelle banche come consulenti. Gli umanisti sono i più commoventi di tutti, perché sono i più inutili e, insieme, i più vanitosi, e, dato che si occupano di cose in fondo facilmente comunicabili (poesia, archeologia, storia, arte), vorrebbero almeno un pezzetto della fama e del denaro che inondano, immeritatamente, le starlet della società dello spettacolo. Ma nel momento in cui provano a scavarsi una nicchia nel dibattito, a far valere le loro competenze nel campo degli interessi correnti, scoprono che la posizione è già occupata, che la scienza degli economisti o dei giuristi è, inevitabilmente, più attuale e disponibile di quella degli storici, dei filosofi e dei letterati. Così, nello sforzo di declinare il loro sapere in forme bene accette ai lettori di giornali, parecchi perdono il controllo e si mettono a fare di tutto, a scrivere di tutto, anche gratis, per chiunque glielo chieda. Se il quotidiano locale ha bisogno di un articolo sulla pizza

margherita, l'antropologo culturale scrive un articolo sulla pizza margherita. Se «La Repubblica» («La Repubblica»!) ha bisogno di dieci righe sulla *roulette* dei calci di rigore ai mondiali, il docente di filosofia morale scrive dieci righe sulla *roulette* dei calci di rigore ai mondiali inzeppandola di citazioni scriteriate da Bourdieu. L'idea che tra i loro compiti ci sia anche quello di mantenere il discorso pubblico a un livello decente, l'idea di dire ogni tanto 'no, grazie', non li sfiora. E così anche per loro, alla fine, fare lezione e parlare con gli studenti diventa un secondo lavoro.

Rimedi? Tanti, e nessuno applicabile, temo, se non accettando il fatto che questo popolo di razionalissimi diavoli agisce seguendo il suo interesse materiale. Se un giovane brillante, con una vera vocazione di studioso, ha davanti a sé la scelta tra diventare dirigente d'azienda a trent'anni e fare il 'cultore della materia' fino a quaranta e poi, forse, diventare ricercatore, abbandonerà l'università – dopo averla usata per cinque o più anni in cambio di una tassa poco più che simbolica – e farà bene. Le cose all'università cominceranno a migliorare quando diventeranno professori ordinari dei trentenni che hanno scritto tre articoli eccezionali e quando smetteranno di diventarli dei sessantacinquenni che hanno scritto dieci libri irrilevanti ma – secondo la soave espressione usata (senza ironia) da un mio collega – meritano una medaglia prima della pensione. Finché l'anzianità verrà considerata più importante della capacità, l'università attirerà i mediocri e respingerà i migliori. Per la stessa ragione (l'interesse materiale), è necessario che i risultati scientifici e didattici vengano premiati, il che significa diversificare gli stipendi, o i *benefit* (meno ore di lezione, congedi più frequenti), per esempio, tra *full professor* che non fanno niente da decenni e *full professor* che continuano a studiare, scrivere, formare studenti. Altrimenti i migliori se ne andranno all'estero, e i più abili continueranno a usare l'università come trampolino per le professioni, la pubblicistica, la politica.

Dico questo non per giovanilismo, ma perché un'università senza insegnanti giovani è un'università morta. In un'epoca in cui non soltanto i prodotti culturali ma il concetto stesso della cultura cambiano così



rapidamente, è una lacuna gravissima. È l'università – non i giornali, la TV, la rete – il luogo in cui deve avere luogo il dialogo tra persone di generazioni diverse. Ma se manca l'anello intermedio tra i sessantenni e i ventenni manca l'essenziale: i sessantenni non si capacitano dell'ignoranza dei ventenni; e i ventenni non si capacitano delle cose che i sessantenni ritengono degne di essere conosciute, di quelle che a loro volta ignorano e del linguaggio che adoperano: non sempre è così, ma allievi e docenti appartengono di solito a mondi troppo diversi perché possa nascere tra loro una vera comunicazione.

E c'è anche da considerare il fatto che dopo qualche anno d'insegnamento l'entusiasmo dei docenti scema. Scemava anche in passato, ovviamente; ma oggi il monte-ore è cresciuto, è raddoppiato, e gli studenti sono di più, e hanno spesso bisogno di lezioni più semplici: non si può entrare in aula e, come usava nel buon tempo antico, raccontare la propria ricerca. Insegnare diventa sempre più un dovere e sempre meno un piacere: perché si è stanchi di ripetersi; perché il mondo è pieno di troppe cose interessanti per continuare a occuparsi a tempo pieno della poesia provenzale o della miniatura fiamminga; e soprattutto perché con l'età saltano fuori un mucchio di responsabilità, di doveri e di incarichi paralleli all'insegnamento, dentro e fuori dall'università.

Per queste e altre ragioni la presenza di docenti giovani è necessaria. Oggi, come accennavo, è spesso una presenza informale, una manodopera non pagata che aiuta i docenti negli esami e, talvolta, nelle lezioni. Non è giusto, ma è uno dei pochi modi attraverso i quali i giovani studiosi possono 'restare nell'ambiente'. Dopo il dottorato, davanti a loro si apre l'abisso. I concorsi da ricercatore sono lontani, per non parlare di quelli da associato o da ordinario; le borse post-dottorato sono rare, e molto spesso non vanno ai migliori ma agli allievi dei professori più influenti. Arrivati intorno ai trent'anni, dopo essere stati formati a spese dello Stato, i giovani studiosi, semplicemente, si perdono: alcuni (pochi) cominciano a fare un lavoro che non ha niente che fare coi loro studi; altri campano alla meno peggio con dei contratti; altri, la maggior parte, vanno all'estero, e all'estero rimangono. Ora, sarebbe assurdo

pretendere che l'università italiana recluti tutti coloro che ottengono un titolo di dottorato; ma non ha senso che tutti gli investimenti vengano indirizzati alla base della piramide, per organizzare dei corsi di recupero a beneficio di matricole non abbastanza preparate per seguire delle lezioni di livello universitario, mentre a chi arriva in cima resta solo la scelta tra cambiare mestiere o espatriare.

### 3. Studenti

Quanto alla base della piramide, sugli studenti delle facoltà umanistiche è inutile generalizzare. Forse l'unica osservazione generale che si può fare è che – dato che la vita si allunga, le cose da imparare si accumulano e si complicano, la società cambia rapidamente, i *media* prendono il posto della scuola – a tutti farebbe bene un biennio o un triennio di 'formazione culturale di base', qualcosa di simile al college americano, eventualmente con l'opzione per una o più discipline caratterizzanti (*major* e *minor*). Il 3+2 della riforma Berlinguer mirava, probabilmente, a qualcosa del genere. Ma, per come è stato impostato e per come è stato applicato, ha evidentemente fallito l'obiettivo. Quella che occorre e occorre è una rifondazione, non una riforma, per di più a costo zero: e la rifondazione non c'è stata, né ci sarà.

A differenza della scuola dell'obbligo, l'università è, tra l'altro, il luogo della selezione. Un'università in cui tutti vengono promossi per il semplice fatto di pagare le tasse universitarie non è un'università che possa attirare gli studenti migliori. Si può discutere sui modi in cui attuare questa selezione. Per quanto riguarda le facoltà umanistiche mi sembra opportuno che una prima selezione avvenga all'ingresso. Una facoltà di Lettere non dovrebbe organizzare dei corsi di italiano scritto perché le matricole non sanno coniugare i verbi o non conoscono l'ortografia: dovrebbe dissuadere dall'isciversi quegli studenti che a diciotto anni non sanno coniugare i verbi e non conoscono l'ortografia, perché quando ne avranno ventitré non sapranno che fare della loro vita. L'acculturazione di massa è un giusto proposito ma – per quanto sia tentante sentirsi investiti di un ruolo così nobile – non può essere il proposito dell'università, o può esserlo soltanto in circostanze e contesti particolari come i programmi di *lifelong learning*, un settore nel quale il sistema scolastico e universitario italiano è, manco a dirlo, alla preistoria.

Lo scopo di una facoltà umanistica – benché si tenda spesso a pensare il contrario – non è neppure quello di migliorare l'anima degli studenti o di assecondare le loro passioni. È giusto fare quello che piace se quello che

piace è anche quello per cui si è portati. Non è difficile, da adolescenti, appassionarsi a Kafka o a Klee o ai Pink Floyd (più difficile che ci si appassioni, mettiamo, a Tasso o a Poussin o a Bartók). Ma, dopo l'adolescenza, 'seguire le proprie passioni' senza avere né vocazione né cultura è una ricetta per il fallimento e per la disperazione. Lo scopo di una facoltà umanistica, oggi, è simile (anche se non identico) a quello di tutte le altre facoltà. Formare persone che possano trovare un lavoro dopo la laurea. Queste persone non saranno dei professionisti (dunque è ora di finirla con la frottola delle facoltà umanistiche 'professionalizzanti': non lo sono e non devono esserlo) ma degli intellettuali, un nome che può essere riempito di molti contenuti ma *non di tutti* i contenuti. Possiamo discutere a lungo su quali siano i contenuti giusti. Ma forse potremmo trovare un accordo di massima su quelli sbagliati. Forse è sbagliato perseguire le proprie passioni fino all'estenuazione, e fare prima un esame, poi una tesina, poi la tesi triennale, poi la tesi del biennio su Kafka o Klee o i Pink Floyd. Forse è sbagliato schiacciare la preparazione sulla contemporaneità, dato che di contemporaneità è piena la vita: il che non vuol dire mettere l'esame di greco obbligatorio per tutti ma almeno pretendere che tutti quanti sappiano che i greci ci sono stati. E forse è il caso di evitare quel simpatico salto dall'Ignoranza al Postmoderno che molti studenti fanno, incoraggiati da docenti insicuri e vanesi, all'insegna del 'tutto c'entra' o 'tutto è testo' o 'tutto è interpretazione' (tesi rispettabilissime, anche se prese da tutti un po' troppo sul serio, ma che andrebbero fatte valere in un ambito diverso da quello in cui si svolge la formazione *di base* degli studenti).

Così definita, o ridefinita, la funzione delle facoltà umanistiche, e considerando che viviamo nel 2017 e non nell'Atene del quarto secolo avanti Cristo, è anche chiaro che la società (quella che, tendiamo a dimenticarlo, *finanzia* l'università pubblica e privata) non ha nessun bisogno che le facoltà umanistiche laureino ogni anno mille o diecimila filosofi, letterati, storici, scienziati della comunicazione. Ne servono molti di meno, e di livello molto superiore: e numero e qualità sono qui, com'è intuitivo, grandezze inversamente proporzionali. Dunque occorrono meno facoltà umanistiche, più

piccole, più selettive. Gli iscritti a Lettere non dovrebbero essere molto più numerosi degli iscritti a Scienze. E potremmo forse fare a meno di *tutti* gli iscritti a non-facoltà come Beni Culturali (esiste la storia dell'arte, l'archeologia, la biologia: non esistono i Beni Culturali). Credo che chi obietta che l'università è di tutti e tutti hanno diritto di frequentarla, indipendentemente dalle attitudini e dal merito, e pagando poco, non valuti bene le conseguenze della sua obiezione, anche se alcune di queste conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. E credo che chi obietta che le facoltà umanistiche non sono soltanto degli indirizzi di studio ma anche tante altre cose meravigliose – un avamposto della Civiltà nel quale i giovani possono coltivare disinteressatamente le loro passioni, un baluardo contro l'invadenza dei *media*, un luogo del conflitto permanente, un ascensore sociale – fraintenda il ruolo che può e deve avere oggi l'università, e l'università pubblica in ispecie: un fraintendimento dettato, direi, piuttosto dal narcisismo che dalla generosità.

#### **4. The P word**

Una delle cose per le quali i docenti dovrebbero battersi è una burocrazia efficiente. Che questa battaglia non sia una loro priorità non è strano. Da un lato, molti di loro vivono l'università come un secondo lavoro o come un impiccio momentaneo: sono pendolari, fanno la professione, scrivono sui giornali, e insomma hanno altro a cui pensare. Dall'altro lato, a pagare il costo dell'inefficienza non sono in primo luogo loro ma gli studenti. Nel mio computer ho una cartella in cui ho raccolto le e-mail di studenti che mi parlano dei loro problemi: problemi legati non alla loro formazione, ai libri che dovrebbero leggere o non leggere, ma al cattivo funzionamento dell'università. Non le chiamerei nemmeno e-mail di protesta; sono e-mail di sconcerto. Gli studenti sono sconcertati dal fatto che cose in fondo così semplici come insegnare e fare degli esami siano involuppate in una rete di obblighi e divieti da far impallidire Bisanzio.

Ora, io insegno a Trento, dove la burocrazia – compatibilmente col fatto che Trento è in Italia – è efficiente. Se, nonostante questo, le cose non vanno bene, significa che il problema sta a monte. Dove? Non è difficile dirlo. Nei miei quindici anni d'insegnamento io non ho dovuto fare i conti con una serie di riforme: ho dovuto fare i conti con un'unica, lunga, grande riforma fallimentare e con i suoi successivi aggiustamenti, rettifiche, migliorie. Ho dovuto imparare un lessico che non ha alcun rapporto col mio lavoro, né con una vita universitaria rettamente intesa; ho compilato mucchi di 'abbreviazioni di carriera', o speso ore cercando di far tornare il numero dei crediti, accorpando o spezzettando esami, riconoscendo che sì, due moduli da tre crediti di Filologia italiana sommati a tre crediti di Filologia romanza e a tre crediti di Italiano scritto dopotutto possono corrispondere a un'annualità di Filologia italiana. Dico questo non perché mi spaventi lavorare o perché pensi che i professori universitari sono puri spiriti che non devono contaminarsi con i fogli Excel, ma perché questa ridda di regolamenti e di modifiche ai regolamenti ha fatto diventare l'università un brutto posto. Era possibile fare altrimenti? Era possibile non costruire con le nostre stesse mani questa gabbia

d'acciaio? Non lo so. Quello che mi sembra però evidente, al fondo, è che la nostra gabbia d'acciaio è soprattutto il frutto di una smania di regolamentazione che non può non far venire in mente l'adagio secondo cui la moltiplicazione delle norme è la strategia migliore se quello che si vuole è uno stato senza legge. Quanto dev'essere lunga la tesina triennale? Quanti crediti vale il tirocinio? Quante ore di lezione frontale devono seguire i dottorandi? Eccetera. Fino a capolavori di surrealismo come: a quante ore di studio corrispondono duecento pagine di un saggio? Quanti libri deve contenere la bibliografia di un corso da tre o da sei o da nove crediti? A quanti crediti dà diritto la conoscenza di una lingua straniera già studiata a scuola? Un po' troppo, non è vero? Ma questa normazione pletorica è appena sufficiente se quello che si deve governare è un popolo di diavoli. E ciò a sua volta è un riflesso, una conseguenza dell'idea che gli studenti e i docenti universitari *siano* dei diavoli, e che l'istituzione debba perciò comportarsi nei loro confronti come coi diavoli ci si comporta: tenendoli incatenati.

Mi pare che sia tutto capovolto. Dovremmo essere rigorosi, inflessibili negli esami, e liberali nella scelta dei percorsi e dei programmi; dovremmo cioè eliminare tutti gli ostacoli non necessari, tutti i regolamenti bizantini e interessarci soltanto del risultato: vince una cattedra chi dimostra di meritarsela, non chi ha un numero di pubblicazioni sufficiente (cosa significa questo aggettivo?) o chi ha sostenuto gli esami giusti (magari prendendo diciotto) nelle classi di laurea giuste. Facciamo il contrario, e non perché le dimensioni della macchina ci obblighino a farlo, ma perché questo infinito protocollo di regole ci libera dalla più delicata delle responsabilità: prendere delle decisioni.

Qualcosa del genere è accaduto nel campo della ricerca e del finanziamento della ricerca. Nell'ottobre del 2007 la storica Caroline Bynum ha scritto sul *Newsmagazine of the American Historical Association* un breve articolo intitolato *The P Word*. La *P word* è *Project*: Bynum scrive per dire che la tendenza a finanziare non gli studenti, gli studiosi o i dipartimenti, non lo studio insomma, ma i progetti di ricerca in campo umanistico è un'idiozia (il

titolo *The P Word* allude all'espressione *the F word*, che sta per *fuck*: come *project*, una parola che sarebbe meglio evitare).

Bynum parla di una trasformazione che ho fatto in tempo a registrare nella mia stessa esperienza. «What's your field?», mi chiedevano gli amici americani una dozzina d'anni fa, quando studiavo all'American Academy di Roma. «What project are you working on?», mi chiede il collega americano che incrocio per caso alla British Library. E «Qual è il tuo progetto?» è anche la domanda a cui articolatamente bisogna rispondere quando si partecipa a un bando di finanziamento per la ricerca a livello provinciale, nazionale, europeo – domanda che può essere riformulata in modo più limpido così: 'Se noi ti diamo una somma X di denaro, quale verificabile obiettivo raggiungerai, e in quanti mesi-uomo?'. Amici che insegnano nelle scuole medie e superiori mi dicono che il morbo si è insediato anche da loro, e che il già poco tempo destinato alle lezioni curriculari adesso viene ulteriormente rosicchiato da progetti (il progetto-teatro, il progetto-musica, il progetto-giornale) assai ambiti dagli insegnanti perché, generalmente, finanziati a parte. Decisamente, la normale amministrazione non ha molto ascendente. Non so se sia possibile invertire la tendenza, ma un tentativo va fatto, perché gli umanisti non lavorano a questo modo: «*Scholarship, research, work* – scrive Bynum – sono attività aperte; sono qualcosa che, per definizione, si è sempre intenti a fare. Quando ci impegniamo in una ricerca noi vaghiamo, andiamo dove ci portano le fonti, e mettiamo in conto di trovarci talvolta di fronte a strane biforcazioni, talvolta persino in un vicolo cieco».

Gli umanisti non lavorano a questo modo; ma in realtà, per il poco che posso vedere, non vorrebbero lavorare così, sotto il ricatto del 'progetto', neanche gli scienziati: anche nell'ambito delle scienze dure l'idea della ricerca subordinata a un fine, e finanziata per quel fine e non per un altro, sta portando più svantaggi che vantaggi. Ma in ambito umanistico la cosa è ancora più evidente. Da un lato, il sapere umanistico è, per buona parte, un sapere conservativo, che guarda al passato piuttosto che al futuro: si tratta di riformulare, di ridescrivere in modi diversi cose (opere, autori, problemi) che



altri hanno già descritto mille volte. La riformulazione e la ridescrizione non sono una parte accessoria della ricerca umanistica ma la sua essenza. L'elemento della novità non ha l'importanza che ha nelle scienze dure: non ci si dedica a questo tipo di studi perché si vuole 'scoprire qualcosa' (questa è di solito la malattia dei filologi immaturi) ma perché si vuole vedere più chiaro dei propri predecessori, o meglio perché si vogliono vedere le cose in maniera diversa rispetto a loro.

Dall'altro lato, la ricerca umanistica parte spesso da un'intuizione, o dall'interesse per un problema del quale si vedono a malapena i confini, o dalla curiosità per certi libri, certe opere d'arte, certe pieghe che il pensiero ha preso in determinate epoche. Il 'progetto' di un buon umanista di solito si può riassumere in frasi come: 'Leggere questi libri', 'Farmi un'idea di questa epoca storica', 'Ridescrivere la questione X, perché le descrizioni che ne sono state date sino ad oggi non mi convincono'. Da progetti evanescenti come questi nascono spesso gli studi e gli studiosi più interessanti. Ma non sono progetti finanziabili. Che fare? Per intanto, la cosa più urgente mi pare che sia far capire agli studenti che la *P word* è una trappola burocratica, non un'esigenza che nasca dal campo stesso degli studi, non un'opzione culturale che abbia qualche fondamento nei fatti: alla domanda 'Qual è il tuo progetto?' bisognerebbe rispondere sempre con un po' d'imbarazzo, per noi e per il nostro interlocutore. Come minima strategia di difesa, mi pare perciò da sottoscrivere l'invito di Bynum a ripulire il nostro linguaggio:

Vorrei fare una modesta proposta. Suggestisco di abbandonare la *P word*. Se tornassimo a descrivere ciò che facciamo come *lavoro*, i presupposti [...] che stanno dietro alle nostre ricerche sarebbero più chiari. Se gli studiosi più anziani che valutano le proposte ed esaminano i dossier dei docenti più giovani pensassero [...] in termini di scienza e non di progetti, sarebbero più inclini a premiare ricerche che sono oneste circa le loro incertezze e flessibili per ciò che riguarda le loro fonti (ricerche che ammettono la possibilità che i loro temi cambino, e che il loro progresso possa significare anche 'tornare indietro', o 'vagare lontano'). E se tutti noi, quando chiediamo una borsa di studio, ci candidiamo a una cattedra, esploriamo nuove aree di studio o descriviamo i nostri libri agli editori parlassimo di nuovo di *scienza* o di semplice *lavoro*, forse troveremmo anche più facile farlo. Perché [...] la vera ricerca è sempre qualcosa di aperto e inconcluso. Non viene fuori ritagliata in comode unità da un anno. Cambiando il nostro modo di parlare potremmo forse alleggerirci di una parte di quel carico del quale tutti noi sentiamo il peso, in un mondo accademico nel quale velocità e risultati sono le uniche cose a cui tutti quanti sembrano interessati.

---

[1] Si tratta del seminario i cui contributi sono poi confluiti nel volume *La cultura umanistica oggi*. Atti del Convegno di Napoli, 4 ottobre 2011, a cura di Silvia Condorelli e Flaviana Ficca, Napoli, Giannini, 2012.

[2] Libero Sesti Osséo, *A manica larga. Brevi considerazioni sul voto di laurea*, in [www.menodizero.eu](http://www.menodizero.eu), aprile-giugno 2011.

12.

## Piagnistei

1. Sullo scaffale accanto alla mia scrivania c'è un raccoglitore che ha incollata sul dorso la scritta *Piagnistei*. Contiene, in fotocopia, saggi sulla crisi dell'umanesimo o sulla fine dell'umanesimo, dove per umanesimo s'intende 'discipline umanistiche insegnate a scuola e all'università'. Dentro il raccoglitore, i saggi sono riuniti in sottocategorie.

C'è la sottocategoria del *Disagio digitale*. I saggi che ne fanno parte ruotano attorno alla domanda: come può, la cultura umanistica seria, quella fatta di letture pacate, di lezioni dalla cattedra, di conversazioni distese fatte guardandosi negli occhi, sopravvivere nella civiltà dell'informazione istantanea, delle e-mail, dei videogiochi e degli *smartphone*?

C'è la sottocategoria del *Nervosismo di fronte alla globalizzazione*. I saggi che ne fanno parte ruotano attorno alla domanda: ha ancora senso occuparsi della letteratura, della storia, dell'arte nazionale in un mondo nel quale la lingua franca è l'inglese e il 'viaggio in Italia' non è ormai, per la formazione di un intellettuale, più importante di un viaggio in Spagna, o a Los Angeles, o alle Seychelles?

C'è la sottocategoria dell'*Addio ai classici*. È la sottocategoria che contiene i saggi più intelligenti e più amari. Sono saggi scritti da specialisti di latino, di greco, di archeologia, di filosofia antica. Anche nelle altre sottocategorie l'ottimismo non abbonda; ma qui l'atmosfera è plumbea, ferale. I classici hanno le ore contate, la conoscenza del greco e del latino è ai minimi storici, le parole di Platone e di Aristotele saranno presto parole perdute se non facciamo subito qualcosa (*qualcosa* come finanziare i dipartimenti di *Classics*, costringere i futuri avvocati e i futuri economisti a leggere Platone in originale eccetera). In *Readers and Reception: A Text Case*, A.J. Woodman ironizza su una nuova genia di 'classicisti', per lo più anglosassoni, perfettamente ignari di greco e di latino; in *Bagpipe Music*, Jonathan Barnes

osserva che lo studio della filosofia antica, come di tutte le altre materie umanistiche, è soffocato dalla burocrazia e fuorviato dalle mode culturali e dall'ignoranza della filologia classica; e conclude: «There is no cure for this disease»<sup>[1]</sup>. E potrei continuare con note ancora più dolenti: il *Congedo sconsolato del classicista dalle aule universitarie* è diventato quasi un genere a sé stante.

C'è poi una cartellina distinta, quella dell'*Orgoglio dell'umanista*. I saggi che ne fanno parte non lamentano tanto la decadenza delle discipline umanistiche quanto la sordità del mondo ai valori e alle verità che le discipline umanistiche, storicamente, hanno difeso. Chi li scrive non si mette in posizione di difesa ma d'attacco, non guarda al passato ma al futuro, non rimpiange ma accusa e sfida. Il libretto di Martha Nussbaum *Non per profitto* è il migliore rappresentante della categoria.

L'etichetta che ho incollato sul dorso del mio raccoglitore non è irridente. Prendo molto sul serio i piagnistei, li pratico anch'io, non mi sogno affatto di liquidarli come sfoghi senili di alcuni apocalittici viziati dalle loro *tenures*. In parte condivido le loro preoccupazioni. Dato però che non sono un libero intellettuale ma un docente universitario pagato dallo Stato, e con precise responsabilità pratiche (relative per esempio alla gestione dei fondi, o alle carriere dei miei studenti), cerco di proiettare i miei desideri sulla realtà come è e non come astrattamente dovrebbe essere, cerco di essere pragmatico. Procedendo dunque per punti, secondo i commi del piagnisteo.

2. Il *Disagio digitale* potrà convertirsi in *Euforia digitale*? Ovvero: può l'informatica essere la nuova frontiera degli umanisti? È un punto di vista abbastanza diffuso tra gli ottimisti: ai «beni artistici, letterari, documentari, architettonici, urbanistici, paesaggistici [...] appare ora indispensabile applicare le aggiornate tecnologie virtuali per renderli meglio fruibili e farne in tal modo elemento di nuove originali professionalità che, proiettando il nostro passato nel futuro, accrescano a un tempo il bagaglio di conoscenze ed offrano, in parallelo, l'opportunità di nuove inedite occasioni professionali»<sup>[2]</sup>.

Sempre sforzandoci di scendere dall'astratto al concreto, ciò significa che tra le cose che i laureati in discipline umanistiche possono fare c'è questa: produrre testi per la rete, lavorare sui contenuti lasciando agli informatici il compito di lavorare sui contenitori. Sono anch'io del parere che gli umanisti possano servire a questo: conosco laureati in Lettere o in Filosofia che hanno aperto studi di progettazione in rete e non se la passano male. Mi pongo però un problema di numeri: credo cioè che questo possa essere il destino di una piccola minoranza di coloro che escono dalle facoltà umanistiche. E mi pongo, più seriamente, un problema di congruità del percorso formativo, perché la conversione alle nuove tecnologie presuppone un cambiamento abbastanza radicale nel *curriculum* degli studenti.

Chi si iscrive a una facoltà umanistica dovrebbe diventare esperto di cose come la letteratura, la storia, la filosofia, e anche di cose ancora più esoteriche come la filologia romanza, la glottologia e la paleografia. Il compito delle facoltà umanistiche è questo, per la buona ragione che nessun altro può svolgerlo, e che studenti privi di queste conoscenze diventeranno cattivi studiosi, cattivi insegnanti, cattivi giornalisti, e anche produttori di cattivi contenuti per il *web*. Ora, la gran parte degli studenti arriva all'università con competenze informatiche decenti ma con indecenti competenze sulla letteratura, la storia e tutto il resto. A torto o a ragione, è proprio questo che vogliono studiare. Il corso di laurea dovrebbe servire a colmare queste lacune; di solito non basta. E dunque non si rischia, mescolando un'infarinatura umanistica con un'infarinatura informatica (i tre, sei, nove crediti di informatica umanistica), di fare dei pasticci, di creare degli ibridi che non servono a niente? E mi pongo anche il problema del profilo professionale di questi ibridi: perché mi sembra inevitabile che i 'produttori di testi per il *web*' restino in posizione subalterna rispetto a chi controlla lo *hardware* (a chi, come a me, è capitato di dover contrattare la ripartizione dei fondi d'ateneo sa di che cosa parlo: le post-doc per gli informatici sono un fiume, quelle per gli umanisti, anche informatizzati, sono solo poche gocce). Rischiamo dunque di formare della manodopera non troppo specializzata che andrà a lavorare a servizio dagli informatici e dagli ingegneri. Niente di male, ma allora è

miglior studiare informatica, o ingegneria, e fare la vita dei padroni anziché quella dei servi.

Insomma, resto convinto che un compromesso con le nuove tecnologie sia opportuno: ma, anche per esperienza personale, non credo che i buoni frutti di questo compromesso possano riguardare un numero troppo grande di laureati in discipline umanistiche. E, soprattutto, credo che la ragione e il senso di un percorso di studi umanistici stiano altrove. Ha detto Eco vent'anni fa: «Pensate a Internet e al problema di come selezionare le informazioni utili da tutto il resto: occorre insegnare una disciplina che si chiama decimazione e occorre altresì il metodologo del *software*, e naturalmente il pedagogo dello *hardware*, dal momento che i manuali, scritti da ingegneri che non distinguono tra ciò che essi fanno e ciò che i lettori non fanno, sono assolutamente illeggibili»<sup>[3]</sup>. Il decimatore, il metodologo del *software* e il pedagogo dello *hardware* mi sembrano profili professionali un po' sfocati: e non ne vedo molti in giro, a vent'anni di distanza dall'intervento di Eco. Il fatto è che uno entra in una facoltà umanistica non perché vuole fare il pedagogo dello *hardware* ma perché, confusamente, vuole diventare come Umberto Eco, e occuparsi di Tommaso d'Aquino, Joyce, Peirce. E l'altro fatto è che, nel settore delle nuove tecnologie, la barra del timone sta oggi e starà in futuro, legittimamente, nelle mani degli informatici e degli ingegneri. Le cose possono cambiare, devono cambiare, non è detto che tutti gli aspiranti filosofi debbano passare attraverso Tommaso d'Aquino e Joyce; ma allora bisogna dirlo chiaro in anticipo, distinguere bene la realtà dai *wishful thinking* e, forse, cambiare il nome ai dipartimenti di Lettere e Filosofia (o, che è lo stesso, decimarli, o renderli più piccoli e selettivi).

3. *Nervosismo di fronte alla globalizzazione*. È difficile restare calmi. È difficile continuare a considerare importante il proprio limitatissimo lavoro, è difficile farlo bene, quando il mondo attorno a noi sembra pensare a tutt'altro, e parlare una tutt'altra lingua. Sembra vicino il momento in cui non solo alcuni ma tutti, o quasi tutti, si domanderanno, tra l'incredulo e l'indignato, che senso abbia pagare qualcuno che scrive articoli intitolati *Osservazioni*

*sull'omerismo foscoliano o Stratigrafia delle varianti nelle liriche di Pietro Bembo, o Sul mottetto di Guido Cavalcanti* (ognuno riempia queste caselle con titoli estratti dal proprio campo di ricerca). È in causa cioè, non tanto la formazione umanistica di base (sulla quale nessuno eccepisce, almeno a parole) quanto la specializzazione in campo umanistico, se questa specializzazione non si apre all'interazione non solo con le altre discipline ma con la cultura diffusa, con le idee che si discutono al di fuori dalle aule universitarie.

Ora, l'insularità non è un valore in sé; o meglio, l'insularità è tollerabile quando le isole sono isole: cioè pochi studiosi eccellenti che si occupano di cose irrilevanti *quasi* per chiunque altro. Se le isole diventano arcipelaghi, e se ad occuparsi di cose irrilevanti sono legioni di studenti, dottorandi e ricercatori, e (com'è necessario quando i numeri crescono) lo fanno anche male, allora il costo umano ed economico dell'impresa minaccia di diventare insostenibile, e qualche taglio è necessario. Ma la medicina per l'isolamento non può essere la connessione di ogni singola cosa con ogni altra singola cosa (*aka* interdisciplinarietà), né l'attualizzazione forzata, quella che porta a misurare l'interesse di un tema del passato col metro del suo rilievo per la nostra vita oggi: questo è spesso un viatico per il diletterismo. In realtà, il sapere umanistico è e deve rimanere anche e soprattutto un sapere specifico, che si organizza in discipline tecniche non molto diverse da quelle che ritagliano lo spazio delle scienze nomotetiche.

Non è strano che la crisi investa soprattutto queste discipline tecniche, dal momento che si tratta di discipline che guardano al passato, non al presente, e perciò non possono influire sul dibattito corrente: l'utilità di uno storico contemporaneo o di un sociologo dell'emigrazione si può intuire, ma quella di un paleografo? Inoltre, sono discipline radicate in un luogo particolare, in una cultura particolare, e la cura del particolare può anche essere un altro nome del provincialismo, o della mania. Prima o poi arriva il momento in cui ci domandiamo se tutto lo sforzo che stiamo facendo per copiare senza errori il tale sonetto da questo o quell'antico manoscritto non potrebbe essere diretto a



uno scopo più alto: ci si sente soli. Non sono dubbi nuovi, naturalmente: li avevano anche gli studiosi del passato. Ma è probabile che oggi questo senso di marginalità sia più difficile da sopportare non tanto per l'impoverirsi della tradizione umanistica accademica (gli iscritti a Lettere non diminuiscono) quanto per la straordinaria ricchezza dell'offerta culturale che non passa attraverso la scuola e l'università ma attraverso i *media*: un'offerta culturale che è, di necessità, orientata verso il presente e non verso il passato; e che per la grandissima parte parla una lingua diversa dall'italiano. Come la scuola e l'università debbano far fronte a questo assedio, è appunto il tema di questi e dei prossimi anni. Personalmente, non sono contrario a cedimenti e contaminazioni; ma un cedimento su tutta la linea e una contaminazione perenne finirebbero per stravolgere il senso stesso delle discipline che mi stanno a cuore. Di nuovo, bisognerebbe cambiare il nome dei dipartimenti di Lettere e Filosofia; e forse non varrebbe più la pena di iscriverci – anche per la banale ragione che se uno vuole capire come funziona il mondo di oggi è meglio che studi economia, o ingegneria, e lasci stare i filosofi.

4. *Addio ai classici*. Un articolo di qualche tempo fa di Mary Beard s'intitola *Do the Classics Have a Future?* ma non rientra nella categoria 'Piagnistei' bensì in quella, più scarna, del 'Sarcasmo sui piagnistei degli umanisti'<sup>[4]</sup>. Come mai, si domanda Beard, siamo così fissati col declino dei classici? Da un lato, concetti e immagini che appartengono alla classicità sono vivi come non mai nel pensiero e nell'arte contemporanei, e persino nella cultura popolare; dall'altro, è facile vedere che il lamento sull'oblio dei classici è un *topos* secolare: «La verità è che i classici sono in declino per definizione; anche in quello che oggi chiamiamo 'Rinascimento' gli umanisti non celebravano la 'rinascita' dei classici; piuttosto [...], essi erano per la gran parte impegnati in un tentativo disperato di salvare le fragili ed effimere tracce dei classici dall'oblio. Non c'è stata generazione, almeno a partire dal II secolo d.C., che abbia creduto di difendere la tradizione classica meglio dei suoi predecessori».

Sono buoni argomenti, ed esposti con spirito, ma dubito che riescano a

consolare i professori che constatano la marginalizzazione del greco e del latino nei *curricula* umanistici. La marginalizzazione è un dato di fatto, e un dato di fatto probabilmente irreversibile, a mano a mano che la tradizione dell'Occidente diventa, da tradizione egemone che era fino a qualche generazione fa, solo una delle tessere che formano il mosaico della cultura mondiale; e a mano a mano che (vedi il punto precedente) si accumulano i nuovi problemi e i nuovi oggetti culturali sui quali gli intellettuali sono chiamati ad esprimersi: problemi e oggetti che – se si è abbastanza saggi da rinunciare alla retorica dell'umanesimo eterno, della voce eterna dei classici – non hanno alcun vero rapporto con i libri dei greci e dei latini.

Questo non significa affatto che, per prendere in contropiede il futuro, l'insegnamento dei classici vada abolito (e qui intendo per 'classico' tutto ciò che rientra in quel bagaglio umanistico tecnico, specifico al quale ho accennato sopra). Questa è la reazione di tecnocrati ignoranti, o di umanisti altrettanto ignoranti, e in più narcisi, che mercé questa rinuncia presumono di essere in prima linea nella rivolta mondiale contro l'eurocentrismo. Sono atteggiamenti patetici. L'insegnamento dei classici va difeso e migliorato, nella scuola e nell'università, perché è una parte fondamentale della nostra cultura nazionale: è quanto di meglio abbiamo da offrire al mondo, è un patrimonio che è affidato soprattutto alla nostra custodia, e non si vede perché dovremmo privarcene. Per questo, tutta la discussione recente intorno al 'significato dei classici' mi sembra un po' scentrata. A mio avviso non è tanto sul loro significato che occorre riflettere, perché nessuna persona seria lo mette in dubbio, quanto sul modo in cui vanno insegnati, oggi, a scuola e all'università. Il nodo, mi pare, è didattico, piuttosto che genericamente culturale (il che non significa che sia un nodo più facile da sciogliere, anzi).

5. Infine, poche parole a proposito dell'*Orgoglio dell'umanista*. Dato che faccio questo mestiere, tendenzialmente lo condivido. I libri, la musica, i quadri, i film migliorano l'esistenza: vorrei che tutti avessero la voglia e la possibilità di dedicare a queste cose una parte del loro tempo, soprattutto nell'età della formazione. Vorrei però anche che la battaglia per l'umanesimo

venisse fatta con un po' di senso della realtà. Questo senso della realtà si manifesta per esempio, a mio parere, nell'accettare che esistono dei limiti a ciò che lo Stato può fare (cioè: finanziare) nel campo della cultura e dell'istruzione, e che dunque devono esserci delle priorità. Una contrazione nel numero e nelle dimensioni delle facoltà umanistiche mi pare necessaria: non si tratta di impedire al popolo di acculturarsi, si tratta di essere minimamente realistici circa le possibilità d'impiego di un laureato in discipline umanistiche. Una selezione all'ingresso, o un maggior rigore *in itinere*, permetterebbe anche di restituire un valore a questa laurea, oggi screditata dalla pratica del 110 e lode *erga omnes*. Senso della realtà significa anche accettare il fatto che la ricerca umanistica non costa e non deve costare tanto quanto la ricerca scientifica, e dunque è giusto che buona parte del poco denaro che lo Stato può investire sia destinato alla seconda e non alla prima. Riconoscere questa che a me pare un'ovvietà ci metterebbe forse nella condizione di poter spiegare, pacatamente, che la ricerca umanistica non procede affatto né a forza di progetti milionari (quanti soldi sperperati nella 'cultura accademica *online*'!) né a forza di congressi internazionali (quanti soldi sperperati in *catering*!); potremmo spiegare che la stessa parola *ricerca* è abusiva, e che sarebbe meglio tirar fuori dalla soffitta la vecchia, umile parola *studio*, una pratica che per essere svolta ha bisogno soltanto di scuole e università decenti, di buone biblioteche e del denaro sufficiente a far vivere in modo dignitoso le persone che studiano e quelle che aiutano gli altri a studiare. Il resto è superfluo; e al superfluo, in tempi di crisi, è giusto rinunciare.

---

[1] Cfr. A.J. Woodman, *Readers and Reception: A Text Case*, in *A Companion to Greek and Roman Historiography*, vol. I, ed. by John Marincola, Oxford, Wiley-Blackwell 2011, pp. 133-46; Jonathan Barnes, *Bagpipe Music*, in «Topoi», 25 (2006), pp. 17-20.

[2] Angelo Varni, *Qual è il valore vero della laurea*, in «Il Sole 24 Ore», 5 febbraio 2012, p. 43.

[3] Parole raccolte da Brunella Torresin, *Umanisti il futuro è vostro*, in «La Repubblica», 26 novembre 1998.

[4] Mary Beard, *Do the Classics Have a Future?*, in «The New York Review of Books», 12 gennaio

2012, pp. 49-54.

13.

## ***Homo festivus* entra all'università**

1. Il documento che ho sulla scrivania viene dall'ufficio comunicazione di un'università italiana. Questa frase richiede già una minima nota, perché non è scontata. Le università italiane hanno un ufficio comunicazione? Certo, è l'ufficio che si occupa tra l'altro dei rapporti con i giornali e della gestione del sito internet dell'ateneo e dei dipartimenti, che pianifica le campagne pubblicitarie (o, più soavemente, di orientamento), e insomma che cura l'immagine dell'università. Niente di strano e niente di male, nella cosa in sé, e nessuna ragione d'indignarsi: esiste un pubblico, esistono degli utenti da informare, serve che qualcuno ci pensi.

Il documento viene dunque dall'ufficio comunicazione di un'università italiana e parla di un prossimo *Festival della Ricerca* al quale la mia università è invitata a partecipare: vogliono fare un consorzio. Il documento è lungo 22 pagine ed è scritto in (ottimo) inglese. Perché in inglese? Perché il documento verrà inviato «a Bruxelles» (così nella lettera di accompagnamento) allo scopo di partecipare a un bando per il finanziamento di progetti «tesi a sensibilizzare la cittadinanza sui temi della ricerca scientifica». Si tratta di finanziamenti per milioni di euro, e l'università proponente (o il consorzio proponente, se accettiamo l'invito) ne vorrebbe una fetta. Il progetto non ha ancora un acronimo («a Bruxelles», per comodità nel disbrigo delle pratiche, chiedono che ogni progetto abbia un acronimo), mentre ha già un titolo, *The Fifth Virtue* ('La quinta virtù'), titolo il cui senso è chiarito alle pp. 2-3 del documento, che qui riassumo. Ci sono, secondo la dottrina cristiana, quattro virtù cardinali: forza, prudenza, giustizia e temperanza. Sono quattro virtù fondamentali anche per chi fa ricerca in campo scientifico, anzi si può dire che la ricerca scientifica sia la somma, la sintesi di queste quattro virtù: bisogna essere resistenti, cauti, equi, metodici. Questa somma o sintesi esprime appunto la «quinta virtù», la virtù del

ricercatore. Onde il titolo *The Fifth Virtue*. Onde la richiesta di finanziamento «a Bruxelles».

2. «Sensibilizzare la cittadinanza sui temi della ricerca scientifica» non vuol dire, ovviamente, *fare ricerca*: non vuol dire cioè – per riempire di un contenuto questa formula che ormai suona ridicola, a forza di essere ripetuta in tutte le salse – leggere libri, fare lezioni, andare in laboratorio, pubblicare articoli. Vuol dire «organizzare eventi che sappiano comunicare soprattutto ai giovani delle scuole superiori i valori della ricerca». Ammesso e non concesso che esista qualcosa come i «valori della ricerca», perché fare una cosa del genere? Semplice, per convincere «i giovani delle scuole superiori» a iscriversi all'università, e per fare in modo che le città, gli Stati e la UE continuino a finanziare l'università e i centri di ricerca. Si chiedono insomma alla UE fondi per organizzare «eventi pubblici» che convincano i cittadini che è giusto pagare le tasse per finanziare la ricerca scientifica: si chiedono fondi pubblici per fare in modo che i fondi pubblici continuino ad essere erogati.

Quali saranno, questi eventi? Questo si tratta appunto di decidere all'interno del consorzio, ma nel documento si avanzano già alcune proposte: un concorso pubblico per la realizzazione di un Logo per la ricerca, che verrà pubblicato sul sito del *Festival della Ricerca*; un altro concorso dal titolo *Una giornata al Festival della Ricerca*, pensato per gli scolari delle elementari e delle medie; una serie di caffè o aperitivi e insomma di conversazioni della durata di un quarto d'ora/mezz'ora con i ricercatori, nei bar del centro.

Il documento è, dicevo, interessante per due ragioni, una relativa alla forma, l'altra relativa alla sostanza.

Quanto alla forma. Il linguaggio è, si capisce, respingente. «Gli eventi», i «valori della ricerca», il verbo «sensibilizzare»: è tutta ovviamente neolingua. Ma, si può obiettare, il mondo è cambiato, la barriera tra istituzioni e pubblica opinione è caduta, ed è un bene che sia così: ha ancora senso indignarsi per il cattivo uso della parola *eventi*? Non per questo, in realtà, e neanche perché si parla di una festa come se si trattasse dello sbarco sulla luna; e nemmeno per lo scialo di terminologia economica soft (il «Buzz-marketing», il «Web 2.0

marketing», che poi vuol dire aprire una pagina Facebook), senza che questa compromissione con l'Economico comporti il rischio che la compromissione con l'Economico comporta per tutti coloro che agiscono realmente sul mercato, cioè il rischio di fallire, e di pagare in solido per il fallimento: il finanziamento di «Bruxelles», infatti, è a fondo perduto, il che vuol dire che comunque vada sarà un successo. Queste sono pecche trascurabili. Il linguaggio è respingente perché indossa la retorica del disinteresse e della virtù (la Ricerca scientifica!) nel momento stesso in cui difende il privato interesse di un piccolo numero di cittadini, cioè degli stipendiati dall'università: un fatto formale che nasconde una questione di sostanza, giacché si chiedono soldi per sé – impiegati, docenti – facendoli passare per un investimento nell'interesse del Bene. Del resto, questo è un *topos* di tutti i discorsi sull'istruzione fatti da chi d'istruzione vive: «non lo facciamo per noi, lo facciamo per voi». Ma che si tratti del Bene e non, appunto, del proprio interesse personale, non è possibile dimostrarlo con argomentazioni razionali, e questa *impasse* genera i mostri retorici dei quali il documento sul *Festival della ricerca* è un esempio. La caduta della barriera tra istituzioni e pubblica opinione implica infatti che al contribuente non basti dire che le sue tasse servono a garantire il buon funzionamento dell'università: il contribuente va coinvolto, perché bisogna dimostrargli che l'università, come tutto, è anche roba sua. Ecco allora un linguaggio motivazionale/inspirazionale simile a quello che si adopera nei manuali di auto-aiuto o nei gruppi di supporto per alcolisti: anche tu, soprattutto tu, ce la puoi fare, servono soltanto passione e immaginazione: «Everyone can become a researcher, when she/he starts using the *fifth virtue* to imagine a new world and a new way of doing things». Col che l'attitudine alla ricerca scientifica è sottratta sia alla sfera del caso (col bernoccolo per la matematica 'ci nasci', e se non ci nasci fai qualcos'altro) sia alla sfera dell'applicazione (la scienza è studio e fatica); del procedimento, del costume scientifico si isola e privilegia uno solo dei tratti caratterizzanti, un solo fascio di virtù: lo scienziato è creativo, appassionato, immaginativo, tutte doti che, non essendo misurabili nei termini aridi ma esatti dei test a crocette, tutti possono dichiarare di possedere.



3. Si tratta di un linguaggio sincero? Chi lo adopera pensa davvero quello che scrive? Pensa davvero che «everyone can become a researcher» o che le quattro virtù cardinali possano fare da ponte verso la quinta, che è la virtù del ricercatore? Ovviamente no, e così tocchiamo il problema fondamentale che riguarda la forma di documenti come questo. Il problema è che i documenti di questo genere sembrano essere scritti nella segreta, mai esplicitata convinzione che chi li leggerà è un cretino o, se non proprio un cretino, un burocrate col paraocchi a cui la verità (‘vorremmo i vostri soldi per fare in modo che i giornali parlino di noi, così che i contribuenti vedano che siamo importanti’) può essere detta solo attraverso gli infiniti travestimenti della retorica. Chi ha compilato questo progetto ha però chiaramente la sua parte di ragione, perché il bando sembra *realmente* essere stato concepito da un burocrate col paraocchi, cioè da qualcuno che ha l’aria di voler essere preso in giro, intontito dalle parole, qualcuno a cui bisogna somministrare non la verità ma una ben confezionata serie di bugie o esagerazioni. Il documento ha tre sezioni, e ciascuna sezione non deve eccedere – si dice nelle istruzioni per la compilazione – le *trenta pagine*: chiunque abbia partecipato a un concorso riconosce qui, dilatata, quella tendenza anti-sintetica in cui si accordano il potere burocratico (perché la proliferazione dei testi giustifica la proliferazione degli uffici preposti a esaminarli, e viceversa) e il precetto che ogni scolaro porta inciso nella carne: scrivere tanto, scrivere largo, ripetere le proprie poche idee ogni volta con parole diverse.

Secondo problema: di sostanza. Anni fa, Philippe Muray coniò l’etichetta di *homo festivus* per dare un nome alla nuova umanità che bruciava il suo tempo tra la *Fête de la musique* e *Paris-Plage*. Come molte buone idee reazionarie, quella dell’*homo festivus* diceva un pezzo di verità sui tempi tristemente gai che viviamo, ma non sapeva vedere, o rifiutava di vedere tutto il vasto mondo che stava attorno a *homo festivus* e tutte le conseguenze, non solo negative, che la festivizzazione del mondo può avere ed ha su chi il mondo lo abita. Vale a dire che, da un lato, nessuna categoria concettuale è abbastanza capiente da esprimere la totalità del mondo attuale: che contiene *homo festivus* e la sua coazione al party ma anche tanti altri *homines* che

fanno un buon uso della loro libertà disertando le feste e standosene per conto proprio, o con pochi amici, a studiare o a lavorare; e dall'altro che un'insospettabile quantità di intelligenza può nascere dalla stupidità: che tutto o quasi tutto, persino la TV spazzatura, persino le visite guidate per le strade di Roma, il plotone di turisti distratti dietro la guida col microfono e la bandierina, persino questo può servire a qualcosa perché porta con sé – anche se in modi stravolti, mortificanti – un'offerta che può essere colta, una *chance* di movimento per chi non ne ha altre, e ha tutto l'interesse a muoversi. La frenesia è volgare ma, in generale, è meglio della stasi che piace agli intellettuali.

4. Ma che succede quando la coazione alla festa s'insedia in luoghi che, per vocazione o compito, festivi non dovrebbero essere?

Non sarebbe giusto dire che quella che l'estensore del documento chiamerebbe la *mission* storica dell'università (far entrare degli ignoranti e farli uscire meno ignoranti) non sia più veramente la *mission* dell'università. L'idea fondamentale resta questa, e anzi negli ultimi decenni l'idea non ha fatto altro che estendersi, potenziarsi, trasformandosi nel lusinghiero Ideale (lusinghiero soprattutto per chi lo difende) di erudire tutti, e soprattutto i renitenti all'erudizione. Ma mentre un tempo questa era la sola *mission* che importasse, la sola della quale l'università dovesse darsi pensiero, oggi il mansionario si è infinitamente allungato e diversificato. In primo luogo, l'università è parte di un territorio, col quale deve interagire, collaborare, e al quale almeno in parte deve rendere conto. In secondo luogo, l'università è, se non proprio un ufficio di collocamento, un luogo – diciamo – neutro ma certificato nel quale, liberamente, «laureati e imprese s'incontrano». In terzo luogo, l'università completa il processo di socializzazione che gli studenti hanno cominciato nella scuola dell'obbligo: li aiuta a fare sport, li manda all'estero per un semestre, all'occorrenza si prende cura dei loro problemi psicologici. Il *Festival della ricerca*, questo strano ibrido tra una visita ai laboratori e *Giochi senza frontiere*, mette insieme un po' tutti questi aspetti: i cittadini entrano nell'università e verificano (senza ovviamente poterlo

davvero verificare) che i loro soldi siano spesi bene; le aziende constatano quanto siano zelanti e inventivi coloro che lavorano nell'università; e questi ultimi imparano a 'vendere bene' il loro prodotto.

Tutto questo non è necessariamente un male: essere nel mondo è meglio che non essere nel mondo. Ma ci sono delle conseguenze, e la principale è che, moltiplicandosi le iniziative del tipo *Festival della Ricerca*, è inevitabile che energie e denaro in quantità sempre maggiori prendano la strada non della ricerca e dell'insegnamento bensì quella dell'amministrazione. L'ufficio comunicazione di un grande ateneo italiano ha le dimensioni di un piccolo dipartimento universitario. Il tempo e i soldi che si spendono per iniziative collaterali come i festival, l'orientamento, la pubblicità, sono tempo e soldi sottratti al *core business* dell'università, cioè all'insegnamento e alla ricerca, perché queste iniziative richiedono personale, e il personale richiede altro personale che lo amministri. L'ipertrofia dell'apparato amministrativo è stata ed è una delle ragioni della crisi delle università americane, ma ci sono buone ragioni per ritenere che problemi analoghi dovranno fronteggiare presto le università italiane. Ogni specialista di computer grafica o 'comunicatore sui social network' che viene assunto è un paleografo, o un ingegnere, che non viene assunto. E ogni nuovo impiegato distaccato al *Festival della ricerca* (o al sito d'ateneo, o al *timesheet*, o alla newsletter per gli *alumni*) è, anche, un'altra rotella dell'ingranaggio: e anche lei avrà bisogno di olio, di manutenzione nonché, e soprattutto, di *qualcosa o qualcuno da controllare*.

Inoltre, così come la festa era, nelle epoche prefestive (quelle descritte da Bachtin, da Camporesi), il rovescio del duro lavoro quotidiano, e però presupponeva quel duro lavoro, era l'interruzione momentanea ma anche il frutto di quella fatica, allo stesso modo, oggi, il rovescio della festività diffusa è il lavoro, ossia la variante postmoderna del lavoro: un vertiginoso intrico di progetti, riunioni, documenti preparatori, pranzi di lavoro, *conference calls*, caffè, aperitivi per fare due chiacchiere, ore bruciate in macchina, in treno, nei parcheggi, telefonate e soprattutto e-mail, valanghe di e-mail che «fanno andare avanti il progetto» e danno, quando si sia riusciti a smaltirle tutte in

una giornata, la sensazione di aver fatto il proprio dovere, di aver davvero lavorato. Ma più che altro è acqua pestata nel mortaio: e per quanto uno s'inventi delle storie, la sensazione che resta, dopo tutto questo agitarsi, è quella di una globale inutilità. E anche di un'inutilità personale.

L'ultimo dubbio è che alla fine sia proprio questo ciò che il mondo vuole, ciò di cui il mondo ha necessità, producendolo a sua volta: questo terziario pletorico, questo oceano di fuffa nel quale galleggiano progetti ed eventi, e uffici che pianificano, vagliano, preparano progetti ed eventi. Possibile che sia così, anzi probabile, per ragioni che un economista saprebbe senz'altro spiegare.

14.

## Ha ancora senso fare Lettere?

1. Dato che le facoltà umanistiche offrono pochi sbocchi lavorativi, sarebbe il caso che alle facoltà umanistiche si iscrivessero in pochi, e non in tantissimi come succede oggi.

Questo è più o meno tutto ciò che c'è da dire sull'argomento, se non fosse che questa ragionevole conclusione va contro gli interessi, o i supposti interessi, di *tutti* i soggetti coinvolti nel sistema dell'istruzione. Vale a dire che, per motivi diversi, questa ragionevole conclusione è ignorata dallo Stato, dalle università e dagli studenti.

Che lo Stato voglia ignorarla è comprensibile. Da un lato, si vuole aumentare il numero dei laureati per colmare il nostro divario rispetto agli altri paesi europei, e un laureato in Filologia romanza pesa quanto un laureato in Ingegneria. Dall'altro, nonostante la riforma, in Italia l'università resta in sostanza l'unico canale di formazione post-secondaria. I ragazzi devono pur fare qualcosa. La scuola superiore non li ha preparati a un lavoro, e non l'ha fatto scientemente, in ossequio a un progetto: «Mai, in nessun momento storico, la nostra istruzione secondaria superiore è stata così integralisticamente preparatoria all'Università [...]. Dal nostro vigente sistema scolastico si sprigiona una forza spesso irresistibile che spinge i giovani verso le scuole che portano all'Università e comunque permettono loro di fuggire il mondo del lavoro»<sup>[1]</sup>. Inoltre, un relativo benessere permette a molti diciottenni italiani – il discorso non vale infatti per gli immigrati – di non doverlo cercare, un lavoro: c'è tempo. Resta lo studio. E dato che le altre facoltà sono più difficili, o hanno dei test d'ingresso selettivi, bisogna che almeno le porte delle facoltà umanistiche restino spalancate (a questo esplicitamente esortava il ministro dell'Istruzione di un precedente governo di centro-sinistra). Che s'iscrivano tutti, dunque, indipendentemente dalle proprie soggettive capacità e dalle oggettive possibilità d'inserimento nel

mondo del lavoro. Poi qualche santo sarà.

Secondo soggetto, i docenti. Dato che la quota di finanziamento per ateneo è proporzionale al numero degli studenti, è difficile che le facoltà si mettano a lottare per *averne di meno*. «Se facciamo come dici tu – mi ha obiettato molto ragionevolmente un collega – chiudiamo tre corsi di laurea». Più studenti s'iscrivono, infatti, più soldi arrivano dal ministero, più insegnamenti si attivano, più docenti si sistemano. Perciò anche il famoso 'orientamento universitario' finisce per essere, in sostanza, pubblicità che le facoltà (tutte) fanno a loro stesse in nome del *proprio* interesse, proprio interesse che non necessariamente coincide con l'interesse dello studente: «No, tu sei negato, fai qualcos'altro» non è una formula che sia contemplata nella retorica dell'orientamento universitario. Per questa ragione è un pio desiderio immaginare che le facoltà umanistiche decidano *motu proprio* una politica di assoluto rigore, bocciando agli esami tutti quelli che meriterebbero di essere bocciati: è difficile che una corporazione (qualsiasi corporazione) scelga di suicidarsi.

Terzo soggetto, gli studenti. Qui il discorso è più delicato anche perché alla fine, come si dice, ci vanno di mezzo loro.

Alcuni studenti s'iscrivono alle facoltà umanistiche perché non sanno che altro fare, e scelgono la via che a loro sembra più facile e che generalmente è, di fatto, più facile. Nei film comici, le scene a scuola o all'università sono sempre scene di esami in materie come Letteratura (*Ecce Bombo*: «Alvaro Rissa. A disposizione. Vogliamo parlare del ruolo del poeta nell'oltretomba? O del ruolo dell'oltretomba nella poesia?») o Semiotica (*Paz*: «*Apocalypse Now*, nella sua complessità, configura la scena di una sfida, quale?» – «La sfida tra l'uomo e la natura»): la scienza fa meno ridere perché si presta meno alla cialtroneria.

Benché molti pensino il contrario, questi studenti depistati e svogliati sono una minoranza. I più, sono studenti seri e motivati. Alcuni tra questi hanno fatto un buon liceo e sono pronti ad approfondire le materie che già al liceo preferivano. Non sono moltissimi, e non sono necessariamente i migliori. A

volte sanno molto a paragone dei loro coetanei ma hanno intelligenze pigre e poco originali, e non hanno e – quel che è peggio – non vogliono avere nessuna esperienza del mondo che sta al di fuori delle aule scolastiche.

La maggior parte degli studenti seri e motivati non ha fatto ‘un buon liceo’ ma proviene da scuole nelle quali l’istruzione umanistica è più carente: gli istituti professionali, i tecnici, l’arcipelago di scuole sperimentali che le varie riforme e le varie autonomie hanno prodotto. «Ho fatto il liceo socio-psico-pedagogico», mi sento spesso dire agli esami da studenti che non sanno chi siano Weber, Freud o Rousseau, e che si sono iscritti a Lettere perché finalmente, e a buon diritto, vorrebbero impararlo. Che fare con questi studenti? Sono la prova dell’esistenza di un ampio, diffuso desiderio di istruzione: arte, letteratura, storia, musica. È un desiderio sacrosanto, prezioso per la società, e su cui è possibile costruire. Sembra non risentire del *dumbing down* indotto dai media; anzi, sembra crescere a mano a mano che il *dumbing down* dei media si fa più sfacciato. Sono spesso studenti molto diligenti, e persone anche umanamente notevoli, disposte a fare veri sacrifici per imparare cose che, lo sanno benissimo, non li aiuteranno molto quando si tratterà di trovare un lavoro.

Ma il bagaglio di nozioni che posseggono quando entrano all’università è molto leggero. E non è solo questione di quanto poco sanno, ma – soprattutto – di un atteggiamento, di una *forma mentis* che è inadeguata allo studio. Questi studenti cambiano, maturano, crescono a vista d’occhio di mese in mese, ma non riescono veramente a recuperare il ritardo: l’università li migliora, ma non basta a fare di loro dei buoni studiosi o (questo è il primo obiettivo delle facoltà umanistiche) dei buoni insegnanti. Più che una formazione spendibile nella vita, l’università finisce per essere una forma di terapia, o un’educazione sentimentale. È qualcosa, certo, ma non è abbastanza.

E non c’è solo questo. Dato che studenti simili formano spesso la grande maggioranza degli iscritti, il livello delle lezioni dev’essere commisurato alle loro possibilità, e non a quelle della minoranza di studenti che potrebbe



seguire con profitto una lezione di livello più che liceale. La conseguenza è che questa minoranza, che non è venuta all'università per sentirsi ripetere le cose che ha già imparato al liceo, si annoia, trova l'impegno troppo facile, cambia indirizzo di studi. Risultato: le facoltà umanistiche diventano uno splendido parco a tema nel quale ragazzi tra i 18 e i 25 anni che possono permettersi di non lavorare trascorrono una parte della loro vita occupandosi di cose anche interessanti, anche utili per la loro formazione e per la loro psiche. Al termine del loro corso di studi, però, pochi di loro troveranno un lavoro e – questa è la cosa più grave – pochi di loro meriteranno di trovarlo. Perché partivano da un punto troppo basso per poter davvero recuperare il ritardo (purtroppo non tutto, sempre, è possibile, e ci sono muri che a una certa età vanno semplicemente accettati); o perché, e vengo al punto che mi sta più a cuore, nessuno ha mai chiesto loro di fare uno sforzo, nessuno ha mai chiesto loro di darsi veramente da fare per superare una soglia.

Un esame d'ingresso alle facoltà umanistiche potrebbe essere questa soglia. Un esame selettivo, non un test 'orientativo'. Per esempio, un esame sul programma scolastico svolto negli ultimi tre anni in determinate materie; o su un certo numero di libri fondamentali. A chi ha fatto (bene) il liceo basterebbe, per prepararsi, un pezzo dell'estate. A chi ha fatto una scuola professionale servirebbe di più: un recupero durante l'ultimo anno scolastico, forse un anno in più di studio per conto proprio. Sarebbe un investimento ragionevole, utile anche per chi lo fa, per capire se è davvero quella la strada che vuole intraprendere o se si tratta soltanto di un'infatuazione o di un equivoco. Una soglia. E chi non la supera *rimane fuori*. Rimanere fuori a 18 anni non è una tragedia. Le alternative, a quell'età, esistono. E non passare un esame, trovare sulla propria strada qualcuno che dice «No, tu non puoi fare questi studi», può essere una fortuna. Se invece la soglia la si trova, insuperabile, a 24 o 25 anni, le cose sono molto più difficili. E se la si trova alla fine del dottorato, a 30 o 35 anni, come purtroppo capita, le cose sono disperate. Classista non è il numero chiuso. Classista, e anche insensato e crudele, è un sistema che illude i giovani e li depista negli anni cruciali della loro formazione, finendo così per ratificare proprio quelle differenze di classe

che, illudendosi a sua volta, sostiene di voler abbattere.

2. Una soluzione come quella che ho appena proposto dovrebbe anche aiutarci, in progresso di tempo, a diminuire il numero dei laureati in discipline umanistiche. Il che mi porta alla seconda questione che vorrei sollevare.

Il dibattito in corso sul ruolo del sapere umanistico oggi non mi sembra bene impostato. Che cosa dobbiamo volere? Che cosa *non* dobbiamo volere?

Nel suo saggio *Non per profitto* Martha Nussbaum lamenta un generale *deficit* di cultura umanistica: per affrontare la crisi presente e le sfide future occorrerebbero più letterati, più filosofi, e insomma più persone versate nella cultura umanistica, perché è questa la cultura davvero vitale per una società che si voglia civile. Il favore con cui questo libro pieno di retorica e buoni sentimenti è stato accolto da molti non mi pare un buon segno. Può darsi – anche se non credo – che una ricetta del genere abbia un senso negli Stati Uniti, o in certe parti degli Stati Uniti, dove il disprezzo per la cultura disinteressata è più forte che da noi. Ma in Italia? In questo paese di avvocaticchi con le loro *plaquettes* di poesie pubblicate in proprio? In questo paese dove ogni villaggio ha un assessore alla cultura, e ogni assessore si porta dietro uno stuolo di geniali pittori, scultori, scrittori, esegeti di Dante, filosofi da pubblica concione?

E del resto, un po' di realismo sarebbe augurabile. Tra i lavori del futuro di cui parlano le statistiche non c'è né il critico letterario né il poeta; e neanche il *curator*, nonostante la tragicomica proliferazione dei musei d'arte contemporanea. Avremo ancora bisogno di critici, poeti e *curator*, ma i posti disponibili non sono molti. Dire che le scienze umane «sono essenziali per l'obiettivo della crescita economica e di una sana cultura aziendale», e che «la letteratura e le arti stimolano queste competenze e quando esse mancano la cultura aziendale si indebolisce in fretta» (Nussbaum), non porta molto lontano. Se uno vuole andare a dirigere un'azienda studia economia, non i presocratici. Non dubito che una persona con un'eccezionale preparazione filosofica possa diventare un grande manager, e non dubito che a un grande manager farebbe bene passare qualche ora ogni giorno a leggere Spinoza, ma

lo scopo di una facoltà umanistica *di massa* non può essere quello di ingentilire i manager.

A me non pare che la strada indicata dalla Nussbaum sia quella giusta. Se proprio vogliamo parlare della miscela che dovrebbe formare la cultura degli italiani, e ammesso e non concesso che abbia senso dosare le percentuali di ‘umanesimo’ e quelle di ‘scienza’, mi pare chiaro che è nell’istruzione tecnico-scientifica che il nostro paese è particolarmente carente. Non occorre citare le statistiche PISA, che mostrano come le competenze scientifiche degli studenti italiani siano ben al di sotto delle medie dei paesi OCSE; basta vedere come la scienza viene maltrattata nella divulgazione dei giornali e della TV, e basta vedere l’infimo (perché confuso, dilettantesco) livello del dibattito su cose importanti come gli OGM, le staminali, i vaccini e il nucleare.

Questo non significa che l’istruzione umanistica non sia fondamentale. Lo è, ma bisogna intenderla in un modo sensato. Intanto, per tornare a quanto ho già accennato, è precisamente *istruzione*, e non genericamente *cultura*: sono le lezioni che si fanno a scuola e all’università, non sono le conferenze, le mostre e i concerti con cui i cittadini riempiono il loro tempo libero. Ben vengano questi *loisirs* ma, per cominciare, io non sono così convinto che il loro costo debba gravare sui bilanci delle amministrazioni pubbliche. Mi pare che i soldi che spendiamo per questo genere di cultura non siano pochi ma troppi. Invece è chiaro che l’istruzione umanistica ha un ruolo cruciale a scuola, e che la sua presenza nei *curricula*, anche e soprattutto nelle scuole tecniche e professionali, è importantissima. In questo modo, migliorando l’istruzione di base, è possibile, probabile forse, che si formino dei cittadini migliori, che all’idea di cultura – di cultura personale, di applicazione e studio – resteranno affezionati anche una volta usciti dalla scuola secondaria.

Ma, una volta usciti dalla scuola secondaria, non ha senso che s’iscrivano in massa alle facoltà umanistiche. È questo che *non* dobbiamo volere. L’acculturazione di massa è un giusto proposito ma – per quanto sia tentante sentirsi investiti di un ruolo così nobile – non può essere il proposito

dell'università. Quell'acculturazione di base deve avvenire prima. L'Italia non ha bisogno di legioni di laureati in filosofia. Ha bisogno, lo ripeto, di una buona cultura diffusa, di una coscienza civica diffusa. Ma questo è tutt'altro discorso: e l'aiuto che le facoltà umanistiche possono dare in questo senso consiste soprattutto nel formare ottimi insegnanti e intellettuali dotati di senso critico che riescano a innalzare il tono delle professioni pubbliche (giornalismo, politica), non consiste nel laureare in Lettere l'intera nazione.

Possiamo dire che l'università stia adempiendo questo compito? Difficile generalizzare, si capisce. Ma, generalizzando, la mia impressione è che l'università ratifichi l'esistente, dando poco a tutti quanti: poco agli studenti bravi, che restano bravi senza però sviluppare del tutto le loro qualità, perché le qualità si sviluppano soprattutto quando ci sono degli ostacoli da superare, e di ostacoli in questa università ce ne sono troppo pochi; e poco agli studenti mediocri, che restano mediocri ma superano lo stesso gli esami, e si laureano lo stesso, perché a tutti fa comodo così. Ma a lungo andare, in realtà, questa situazione non fa comodo a nessuno, e meno che meno alla collettività, che ci mette i soldi.

---

[1] Salvatore Valitutti e Giovanni Gozzer, *La riforma assurda*, Roma, Armando, 1978 [sic!], pp. 96-97.

15.

## Ha ancora senso fare un dottorato in discipline umanistiche?

1. In un articolo di qualche anno fa uscito su *The Chronicle of Higher Education*, l'anglista Thomas H. Benton rispondeva di no: fare un dottorato in discipline umanistiche non ha senso, è meglio non provarci nemmeno. O meglio, ci si può provare, ma allora bisogna (a) essere ricchi di famiglia; o (b) «appartenere a quella piccola classe di persone ben connessa all'interno dell'accademia che prima o poi troverà un posto da qualche parte»; o (c) fare un dottorato in margine a un'altra occupazione remunerata, come l'insegnante; o (d) avere un partner che può mantenere noi e i nostri eventuali figli<sup>[1]</sup>. Venendo meno queste condizioni, fare un dottorato in discipline umanistiche è un azzardo, o una sciocchezza, perché la gran parte degli addottorati non troverà un lavoro decente nelle università né, con ogni probabilità, al di fuori di esse.

Ma perché credere ai moniti allarmistici di un professore *tenured*? Lui ce l'ha fatta!

In un articolo uscito su Slate.com, una giovane studiosa, Rebecca Schuman, è tornata sulla questione. Lei non è una professoressa *tenured*: ha finito il suo dottorato sui romanzi di Kafka ed è disoccupata. Scrive:

Non fatelo. Semplicemente, non fatelo. Io sono terribilmente dispiaciuta di aver fatto una scuola di dottorato [...] perché la figura del professore *tenured*, a tempo pieno, è estinta. Dopo quattro anni di tentativi sono finalmente riuscita a far entrare nella mia testa dura che non avrò un lavoro – e se fate un dottorato non ce l'avrete nemmeno voi<sup>[2]</sup>.

La mia esperienza mi conferma che quello che scrivono Benton e Schuman è molto ragionevole: nel settore delle *humanities* l'università americana offre pochi posti spesso malpagati, che vengono coperti non da professori *tenured* (cioè con un posto a vita) ma da *adjuncts* (assistenti, professori a contratto) che accettano di essere pagati una miseria in cambio della possibilità di tenere

almeno un piede nell'università, sperando in un futuro migliore che probabilmente non verrà mai. È un fatto talmente assodato da essere entrato nella cultura popolare. In una puntata dei *Simpsons*, Marge spiega a Bart che i *PhD candidates* sono solo «persone che hanno fatto una terribile scelta di vita».

2. E in Italia? In Italia bisogna dire intanto che il dibattito su questi argomenti non è precisamente acceso. Sui giornali si parla poco di come funzionano e di come dovrebbero funzionare la scuola e l'università. Anziché di questioni pratiche, c'è una comprensibile – ma tipicamente italiana – tendenza a ragionare di massimi sistemi. Occuparsi di Grandi Idee dà a chi è dentro al sistema la sensazione tranquillizzante di essere dalla parte giusta (come può un difensore della letteratura, della storia e della filosofia *non* essere dalla parte giusta?); e rafforza in chi ne è fuori, ma vorrebbe tanto entrarci, la convinzione di essere impegnato in una battaglia la cui posta in gioco è il trionfo degli ideali, dunque il bene comune e non, mettiamo, il proprio. Una rilettura dei vecchi libri di Bourdieu sull'istruzione potrebbe essere utile.

Quanto appunto alla sfera pratica, il consiglio dato da Benton e Schuman, «Non fate un dottorato in discipline umanistiche!» vale anche per l'Italia? Sarebbe bene che questa domanda se la ponessero tutti, ciascuno secondo il suo ruolo e la sua competenza: gli amministratori, nel ministero e nelle università, i docenti, i dottorandi, gli aspiranti al dottorato. E le risposte dovrebbero essere sincere, non retoriche, documentate e – soprattutto – pacate. Lo esplicito perché l'argomento, invece, coinvolgendo scelte di vita personali, genera per lo più proclami autoconsolatori che non fanno progredire la discussione di un millimetro.

La prima osservazione da fare, ovvia, è che l'Italia non è gli Stati Uniti, e che i dottorati in discipline umanistiche sono tutti pagati dallo Stato, cioè dalla fiscalità generale. La domanda potrebbe dunque doversi precisare come segue: «Ha senso che lo Stato finanzia i dottorati di ricerca in discipline umanistiche nel modo e nella misura in cui li sta finanziando adesso?».

Ora, a me pare che nessuno – né lo Stato né le università né soprattutto i dottorandi – possa dirsi soddisfatto di come vanno le cose attualmente. E che pochi abbiano le idee chiare su come le cose dovrebbero andare in futuro. Per ora, un dottorato in discipline umanistiche è un periodo di tre anni in cui un laureato prosegue la sua ricerca nella materia che ha scelto: studia, scrive, partecipa a qualche lezione, quando va bene fa un'esperienza di studio e di vita all'estero. I soldi sono pochi, ma la libertà è tanta, e questo piacevole limbo è, dopotutto, un ambiente abbastanza simile a quello in cui ogni bravo studente ha sognato di vivere quando ha intrapreso la carriera del 'ricercatore'. Solo che per la gran parte di questi giovani ricercatori alla fine di questo triennio non c'è niente.

L'università (e parlo sempre della regola, non delle eccezioni) non li assume, né è pensabile che li assumerà in un futuro prossimo, dati i tagli ai budget, la contrazione nel numero degli iscritti, le lunghissime liste d'attesa. Se entreranno all'università ci entreranno tardi, ben dopo i trent'anni, quando i loro coetanei lavorano già da tempo; ed entreranno con contratti a tempo determinato che li lasceranno nella condizione di precari per anni, e senza la certezza di un'assunzione definitiva.

La strada delle professioni è quasi sbarrata. Le case editrici assumono e assumeranno sempre di meno, almeno nel medio periodo. I giornali, anche loro avviati verso un declino che non sembra reversibile, preferiscono un laureato in giurisprudenza o in economia ventitreenne ad un trentenne specialista di Kant o di Dante. Resta la scuola. Ma, a parte le liste d'attesa interminabili, a insegnare a scuola ci andranno, in futuro, quelli che avranno fatto un percorso formativo *ad hoc*. 'Fare un dottorato', anziché 'fare il percorso formativo *ad hoc*' rischia di essere una scelta penalizzante anche sotto questo punto di vista.

Stando così le cose, un dottorato in discipline umanistiche rischia di essere un cattivo investimento sia per lo Stato (che finanzia carriere che non portano ad alcun risultato spendibile: e la spendibilità di una carriera può non essere una preoccupazione per un singolo individuo, che può fare della sua vita ciò



che vuole, ma *deve* esserlo per lo Stato che governa il sistema dell'istruzione) sia per i giovani ricercatori (che, salvo eccezioni, non fanno un dottorato per passare il tempo o per migliorare disinteressatamente la loro cultura ma perché vogliono che questa – studiare, insegnare – diventi la loro professione).

Che fare, dunque?

3. C'è al fondo un problema di orientamento generale. Che cos'è, che cosa dev'essere il dottorato in discipline umanistiche? Sappiamo quello che è stato in passato: il modo per formare all'insegnamento, alla ricerca e a un ristretto numero di professioni un numero molto esiguo di giovani. Ciò che dovrebbe essere in futuro è meno chiaro. Ma secondo le direttive europee esso dovrebbe avere un'importanza molto maggiore, coinvolgere un numero molto maggiore di studenti, così da configurarsi come il «terzo livello della formazione universitaria».

Da un lato, si vedono bene le ragioni che spingono in questa direzione: aumentando il numero dei laureati, ha certamente senso estendere in proporzione la formazione post-laurea. Dall'altro lato, però, ci sono almeno due problemi. Il primo è che, come ho detto, almeno per quanto riguarda le discipline umanistiche, questa formazione post-laurea non sembra vincente sul mercato del lavoro: si rischia di produrre un numero ancora maggiore di dotti ma frustrati trentenni in cerca di un lavoro che forse non troveranno o che, una volta trovato, non li appagherà (le scienze non stanno molto meglio, solo che matematici, fisici e chimici possono scegliere di fare un dottorato all'estero con buone *chances* di vincerlo e poi di trovare lavoro nel paese d'adozione). Se è così, è logico e giusto investire in questo ramo della formazione piuttosto che in altri? Il secondo problema è che le università italiane non dispongono delle risorse per far studiare decentemente neppure i non molti dottorandi che hanno adesso: pochi docenti per le lezioni, pochissimi soldi per invitare docenti da altre università e per finanziare la ricerca dei dottorandi (nonché la loro vita materiale).

Salvo che questa tendenza non si inverta, e che lo Stato decida di dare alle

università più docenti e più soldi per formare molti più dottorandi (ma, ripeto, per un mercato del lavoro che spesso non sembra richiederli), pare ragionevole pensare che il dottorato di ricerca debba servire ancora soprattutto a formare – specie in alcune discipline non strategiche nel mercato del lavoro, ma fondamentali nel campo della cultura – un numero non molto elevato di giovani specialisti. A questo scopo, è probabile che le grandi scuole di dottorato dei singoli atenei servano a poco, che i consorzi tra atenei servano un po' di più, e che davvero utili sarebbero delle scuole di dottorato autonome rispetto agli atenei, scuole in cui, per tre anni, giovani con interessi e obiettivi diversi (ma non *troppo* diversi) abbiano la possibilità di vivere insieme, a contatto con docenti delle discipline più varie, ma potendo contare sulla guida di docenti che professano la disciplina nella quale essi vogliono specializzarsi. Qualcosa di simile alle *grandes écoles* francesi. Ma i numeri, in ogni caso, non possono essere molto alti, e devono anzi a mio avviso essere molto contenuti, e – per quanto la formula possa suonare irritante – commisurati al fabbisogno.

C'è una pagina di Kristeller che rileggo ogni tanto quando ho bisogno di rinfrescarmi la memoria sul perché lo Stato dovrebbe continuare a spendere un po' dei suoi soldi nella formazione e nel mantenimento di persone come me:

Confesso di non apprezzare i risultati ottenuti dal nostro tempo a tal punto da convincermi che possiamo permetterci di rinunciare alla ricca eredità del nostro passato. Questa eredità può restare viva solo se ogni generazione include un po' di storici, di studiosi e di bibliotecari che si dedicano al compito di preservare per il futuro, per quanto è possibile, le testimonianze materiali di questa eredità, e cioè le opere d'arte, della letteratura, della filosofia, della scienza. Sebbene non sia possibile né desiderabile conservare tutto, la selezione di ciò che occorre conservare dovrebbe almeno essere basata sulla conoscenza e il giudizio responsabile, e non essere lasciata alla moda o al caso<sup>[3]</sup>.

Sono parole belle e giuste. Ma c'è un modo retorico di interpretarle che non mi piace. È il modo di chi dice: «Dunque dobbiamo, noi che ci occupiamo di discipline umanistiche, lottare per tenere viva questa fiamma, e batterci per avere più soldi, più posti, in modo da formare sempre più persone che condividano i nostri valori e la nostra battaglia». Perché non c'è nessuna

battaglia: dobbiamo ragionare come membri di una comunità, non come una chiesa. E il discorso dei valori e della battaglia è comodo farlo quando si riceve uno stipendio alla fine del mese, e il costo del nostro idealismo lo pagano gli altri. Mi pare però che questo costo – pagato dallo Stato e, soprattutto, dai dottori di ricerca formati e dimenticati dall'università italiana – sia diventato ormai insostenibile, e che il sistema vada cambiato al più presto.

---

[1] Thomas H. Benton, *Graduate School in the Humanities: Just Don't Go*, in «The Chronicle of Higher Education», 30 gennaio 2009.

[2] Rebecca Schuman, *Thesis Hatement*, in [www.Slate.com](http://www.Slate.com), 5 aprile 2013.

[3] Paul Oskar Kristeller, *Tasks and Problems of Manuscript Research*, in *Studies in Renaissance Thought and Letters*, vol. IV, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura 1996, pp. 437-447 (a p. 447).

16.

## Certo che ha senso fare un dottorato in discipline umanistiche. Ma come?

1. La battaglia perché ci siano ancora più borse di dottorato è la rara battaglia in cui tutti combattono dalla stessa parte: chi aspira a un dottorato, chi insegna nelle università, chi le amministra. Quanto ai primi, non servono spiegazioni. Quanto ai secondi, le loro ragioni sono molte, alcune nobili (formare dei giovani studiosi che realizzino la loro vocazione e facciano progredire la disciplina, ricevendo in cambio lo stimolo delle loro intelligenze) altre meno nobili (poter contare su collaboratori che aiutano a portare avanti la *propria* ricerca, che danno una mano negli esami, nei seminari eccetera). Quanto all'amministrazione, un'università senza una scuola di dottorato è un'università di serie B, o così viene percepita in Italia (negli Stati Uniti esistono invece eccellenti college, con eccellenti docenti, che non hanno corsi di dottorato): una scuola di dottorato garantisce finanziamenti e prestigio.

L'avversario, in questa battaglia, è la fiscalità generale, cioè lo Stato, che paga i dottorati e che ha ogni interesse a che il suo investimento dia buoni frutti. Ora, in troppi casi l'investimento non ha dato e non sta dando buoni frutti, soprattutto nel settore umanistico (ma in una situazione simile si trovano in realtà anche le discipline scientifiche non applicative). In troppi casi, il possesso di un titolo di dottorato finisce per rivelarsi non un vantaggio ma un *handicap*: perché chi lo ottiene si preclude altre possibilità d'impiego; o perché entra nel mondo del lavoro a un'età già avanzata; o perché le competenze e le conoscenze che ha acquisito non sono spendibili se non nella ricerca e nell'insegnamento universitario, e l'una e l'altro sono carriere che solo una piccolissima percentuale degli addottorati potrà intraprendere.

Il costo di questa – diciamo – cattiva amministrazione dei talenti, stavolta, non lo paga soltanto la fiscalità generale: lo pagano soprattutto coloro che

hanno studiato seriamente per tre o quattro anni, hanno scritto una tesi, hanno acquisito conoscenze che li hanno resi degli esperti nel loro settore. Che cosa faranno, adesso? Gli unici che non hanno niente da perdere, in tutta la vicenda, sono i docenti universitari: nessuno li chiamerà a rispondere – per esempio – perché hanno selezionato dottorandi immeritevoli, o perché al termine del loro percorso i dottori di ricerca non trovano lavoro né all'università né altrove. I docenti hanno solo vantaggi: lo zelo di chi si batte per avere più borse di dottorato è uno zelo speso anche e soprattutto nel loro interesse.

2. Che fare, dunque? Nel capitolo precedente ho insistito sulla questione dei numeri perché i numeri sono fondamentali per decidere che cosa si può o non si può fare. Se i numeri restano quelli attuali o se i numeri crescono – in linea con l'idea del dottorato come 'terzo livello dell'istruzione universitaria' – allora occorre introdurre delle modifiche che facilitino l'inserimento dei dottori di ricerca nel mondo del lavoro, e quanto a questo ci sono due strade.

a. La prima è cambiare il tipo d'istruzione che s'impartisce durante gli anni del dottorato. In un intervento di qualche anno fa, Anthony Grafton e Jim Grossman avevano prospettato una soluzione del genere: occorre – scrivevano – che gli studenti di PhD in storia considerino una carriera al di fuori dell'accademia non come una soluzione di ripiego ma come uno sbocco coerente coi loro studi, e che quindi l'università non li prepari ad essere (soltanto) dei bravi studiosi nel loro settore ma li metta nelle condizioni di approfittare di altre opportunità che possano aprirsi nel mercato del lavoro:

Un secondo passo, molto più grande, sarebbe quello di riesaminare il tipo di istruzione che offriamo, e trovare il modo di conservare le sue migliori qualità tradizionali aggiungendo nuove opzioni. Se diciamo agli studenti che un PhD in storia apre molte porte, dobbiamo allargare l'offerta formativa per far vedere che diciamo la verità. Se il campo dell'amministrazione pubblica offre delle opportunità, allora gli studenti interessati devono poter seguire corsi in statistica o in economia, e devono essere incoraggiati a farlo. Contabilità, recitazione, *graphic design*, lingue straniere: studenti che pensano insieme creativamente e pragmaticamente hanno ogni sorta di possibilità nelle nostre università di ricerca. E naturalmente c'è poi il campo, ora in grande espansione, della storia e delle *humanities* digitali, e il tipo di competenze richieste per praticarle.

Questa è certamente una soluzione ottimale: fare un dottorato in storia

(magari sotto la guida di Grafton) ma avere l'apertura mentale (e il tempo) sufficiente per seguire, per esempio, corsi più professionalizzanti come statistica o economia. Temo però che non sia una soluzione molto realistica. Da un lato perché chi si iscrive a un dottorato in storia vuole, in sostanza, diventare come Anthony Grafton: ed è difficile che, poniamo, al secondo anno di corso, quando la sua tesi sta entrando nel vivo, dismetta quel desiderio per seguire corsi di tecnica bancaria o di informatica. Sennò avrebbe studiato tecnica bancaria o informatica. Dall'altro lato, anche se un bravo dottorando dovesse dimostrare questa apertura mentale e questa tempra, non credo che l'università (mi riferisco adesso a quella italiana), per come è adesso e per come sarà in futuro, possa offrire un simile *curriculum* multifunzionale. Già è difficile insegnare storia all'interno dei corsi di studio di Storia, e già il tempo è poco, figuriamoci contaminare i corsi curriculari con lezioni più 'pragmatiche'. Si finirebbe (e si è già finiti in passato) col trasformare l'università in un luogo di conferenze per giornalisti o per *grand commis* a riposo (altra cosa, meno complicata, è moltiplicare i contatti e le collaborazioni con ambienti nei quali un giovane con preparazione umanistica può andare a lavorare: case editrici, giornali, televisioni, agenzie di comunicazione. Ma questo va fatto piuttosto prima del dottorato che durante il dottorato). Ciò detto, non c'è dubbio che un dottore di ricerca intelligente e preparato possa passare, col necessario apprendistato, dallo studio della filologia o dell'algebra all'amministrazione di un'azienda o al lavoro in un'ambasciata o in giornale: capita, per fortuna, e non sono certamente ripieghi. Ma la norma non può essere costruita fondandosi su queste eccezioni alla norma.

b. L'altra strada è conservare il modello d'istruzione tradizionale (un dottorando in paleografia studia paleografia, un dottorando in storia dell'arte studia storia dell'arte), facilitando però l'accesso all'insegnamento medio e superiore da parte dei dottori di ricerca. Uno dei rischi che corrono i dottori di ricerca, oggi, è infatti quello di non poter insegnare a scuola, perché sopravanzati da chi ha insegnato a lungo da precario, o da chi ha fatto il TFA, o dagli altri abilitati. Ma è un doppio spreco: perché lo Stato ha investito molti

soldi nella loro formazione; e perché i dottori di ricerca sarebbero, nella larga maggioranza, ottimi insegnanti. Nei concorsi a cattedra sarebbe dunque giusto riconoscere a coloro che sono in possesso di dottorato un certo numero di punti, un numero considerevole, che pesi nel computo complessivo. D'altra parte, nel paese dei mille 'corridoi riservati', a me sembrerebbe del tutto ragionevole se ai dottori di ricerca fosse data la possibilità di accedere subito alla scuola media e superiore, con un tirocinio che gli permetta di fare esperienza didattica e di entrare presto in ruolo. Giovani sui trent'anni ben preparati, motivati, sarebbero (e in realtà sono già) una presenza vivificante nella scuola. In cambio, ovviamente, il dottorato non dovrebbe essere, come spesso è, una sinecura di tre anni ma un percorso rigoroso, certificato da esami, e al quale si accede attraverso un concorso altrettanto rigoroso.

3. Questi abbozzi di soluzione presuppongono che il problema non stia nel dottorato in sé ma in ciò che viene dopo il dottorato, e cioè il lavoro, e che le cose si possano migliorare modificando il rapporto tra dottorato e mondo del lavoro. Ma la verità è che il dottorato in Italia funziona male per ragioni sue proprie.

La prima è il localismo. Come si sa, nell'università italiana si possiede qualcuno e si appartiene a qualcuno: altrimenti, semplicemente, non si esiste. Il *mio* allievo, il *mio* dottorando. E simmetricamente: il *mio* relatore, il *mio* professore. Le chiacchiere indignate sui 'baroni' hanno ormai poco senso, perché i baroni – quei quattro o cinque ordinari che una volta decidevano le carriere di tutti nelle varie discipline accademiche – non ci sono più. L'autonomia universitaria, la moltiplicazione delle sedi, l'impovertimento delle sedi storiche hanno quasi azzerato il loro potere. Quello che è rimasto intatto è il nucleo più interno della mentalità feudale: l'*omaggio* nel senso di 'essere uomo/donna di', la devozione a un signore e, di rimando, da parte del signore, l'obbligo nei confronti del vassallo. Scegli un docente che ti segua per la tesi triennale; fai con lui anche la tesi biennale; se ti giudica promettente cercherà di farti vincere una borsa di dottorato; e poi cercherà di farti vincere i concorsi da ricercatore, da associato, da ordinario. Tu sei il *suo*



allievo, lui è il *tuo* professore, siete una squadra.

Questa logica è responsabile o corresponsabile del fatto che le università italiane sono italiane solo per modo di dire. In realtà è Strapaese. Chi insegna a Milano di solito si è laureato e addottorato a Milano. Chi insegna a Bari di solito si è laureato e addottorato a Bari. Eccetera. E, soprattutto, questo ragionamento fa sì che nell'università italiana non sempre vincano i migliori: conta, un po', la bravura; ma più che altro conta l'appartenenza, e se la *nostra* università bandisce una borsa di dottorato, o un posto di docente, è il *nostro* candidato che deve vincere.

Ora, da fuori, di tutta questa vicenda, si vede soltanto il male: la nera ingiustizia, il nepotismo che fa prevalere un discreto candidato locale su tanti ottimi candidati che hanno l'unico torto di non aver studiato nella sede che bandisce il concorso. Ma non sono molti quelli che fanno il male di proposito, e il malcostume accademico ha spesso, alla radice, motivazioni che non sono affatto ignobili: con che cuore abbandonare un allievo che ha lavorato con noi, e bene, per cinque, sette, dieci anni? Se non ci pensa il suo relatore, a fargli fare carriera (una carriera che merita di fare, anche se forse non più di altri giovani studiosi), chi ci penserà? Le porcherie concorsuali sono quasi sempre il frutto di queste ottime intenzioni, che a loro volta rispecchiano sentimenti anche nobili. La cattiva fede è molto rara: altrimenti sarebbe tutto più semplice.

Uno dei problemi è dunque questo. Il rapporto maestro-allievo è fondativo, centrale nella vita dell'università. Ma bisogna cercare di fare in modo che questo rapporto si sviluppi sul piano scientifico e umano senza però travalicare questi confini: il docente non dovrebbe sentirsi obbligato a pensare, oltre che alla formazione culturale dell'allievo, anche alla sua carriera accademica. Bisogna tagliare questo nodo, e il taglio va dato, credo, proprio al livello del dottorato, perché è il dottorato a istradare alla carriera universitaria.

Per ovviare a localismi e nepotismi si è suggerito di introdurre (e alcuni atenei hanno già introdotto) delle norme restrittive: norme tali per cui i dottori

di ricerca di una determinata università non possano essere assunti dalla medesima università, o possano esserlo soltanto dopo un congruo numero di anni, e dopo aver avuto un incarico in un'altra università, meglio se straniera. È una misura ragionevole, non so però quanto praticabile e quanto soddisfacente. Se la scuola di dottorato dell'università *X* forma in maniera eccellente il dottore di ricerca *Y*, per quale ragione dovrebbe poi precludersi la possibilità di assumerlo, facendolo reclutare magari dalla pessima università *Z*, che ha frattanto formato malissimamente il dottore di ricerca *W*? Al di là della validità o della non validità delle norme restrittive, il problema è sempre quello dell'incentivo ad assumere i migliori, incentivo che può venire soltanto da una libera concorrenza tra atenei che valorizzi non la provenienza del candidato (il *mio* allievo) ma le sue qualità di ricercatore e di docente. Col che si aprirebbe un tutto diverso discorso sulla valutazione degli atenei, il finanziamento agli atenei virtuosi, e via dicendo.

4. Il secondo problema è insieme più semplice e più grave del localismo. Quasi tutti i dottorandi che conosco si lamentano perché sono poco seguiti, perché le lezioni del dottorato sono mal organizzate, occasionali e poco coerenti col loro percorso di studi. Per quanto posso vedere, hanno ragione. Si può dare certamente la colpa ai docenti, ma è anche vero che le condizioni nelle quali i docenti lavorano non sono ottimali. Per ragioni comprensibili, le università hanno concentrato i loro sforzi sugli studenti della triennale e della biennale: studenti che sono molti, e ai quali si fanno molte (certamente troppe) lezioni. Frattanto, la macchina universitaria si fa sempre più complessa, e i carichi amministrativi sempre più onerosi. Da qualche anno a questa parte, inoltre, i docenti vengono valutati anche per la quantità e la qualità della ricerca scientifica, il che significa che la ricerca scientifica bisogna farla. Al dottorato restano gli scampoli. Inoltre, la creazione delle scuole di dottorato d'ateneo – con cui si riuniscono sotto la stessa etichetta indirizzi di studio tra loro molto diversi – ha avuto un effetto scoraggiante: da docenti, ci si trova a far lezione su un argomento che interessa una minoranza dei presenti, mentre gli altri intervengono per buona educazione; da dottorandi, ci si trova in un contesto troppo eterogeneo per risultare davvero

formativo. Se uno vuole specializzarsi in paleografia bisogna che segua molte lezioni di paleografia (magari tenute da un docente diverso da quello di cui ha seguito le lezioni nei cinque anni precedenti): una «Scuola di dottorato in studi storico-filologici» non fa veramente al caso suo. Infine, in molte sedi periferiche i dottorandi (e i docenti) sono pendolari, così che si finisce per adottare una politica del minimo sforzo: noi vi diamo poco, e vi chiediamo poco in cambio.

In quale direzione andare? Per saperlo, serve prima capire a che cosa serve un dottorato di ricerca in discipline umanistiche. Serve a quello che servono tutti gli altri dottorati o percorsi di specializzazione: a far sì che uno studente già in possesso di un'adeguata preparazione in una branca di studi (Lettere come Medicina come Ingegneria) si specializzi, appunto, in una determinata materia (Epigrafia come Endocrinologia o Scienza dei materiali). La differenza – a tutto svantaggio dei dottorati in discipline umanistiche – è che mentre chi si specializza in Endocrinologia o in Scienza dei materiali può trovare lavoro all'interno dell'università e, soprattutto, al di fuori dell'università, chi si specializza in Epigrafia non ha quasi *chances* di trovare un lavoro coerente col suo indirizzo di studi se non all'interno dell'università. La specializzazione in campo umanistico va dunque distinta meglio di quanto si faccia di solito dalla specializzazione in altri campi dello scibile: è un problema diverso, pone problemi diversi. (Altro sarebbe il discorso se un dottorato in discipline umanistiche fosse da intendere, come qualcuno lo intende, come un laboratorio creativo o come una palestra per l'esercizio del senso critico. A me pare che non possa e soprattutto non debba essere questo: perché si tratta di 'specializzazioni' troppo evanescenti, improduttive sul piano dell'occupazione e dunque, di nuovo, non meritevoli di un investimento da parte dello Stato; e tremo, del resto, al pensiero di un'università – o di una scuola – che amministra cose sfuggenti e ancipiti come la creatività o il senso critico. Il dottorato serve soprattutto a formare degli specialisti in discipline che scomparirebbero, con grave danno della cultura, se non ci fosse l'università: paleografia, lingue semitiche, storia dell'arte medievale; e anche certamente in nuove discipline più aggiornate ai tempi: *media studies*,

letteratura contemporanea, storia dell'arte contemporanea. Ma queste ultime possono essere solo uno spicchio dell'intero, e, direi, non quello qualificante).

5. Dato tutto ciò che precede, i dottorati in discipline umanistiche dovrebbero essere meno numerosi, più concentrati e, si spera, meglio organizzati. Del resto, è questo l'orientamento che ispira il decreto Profumo (8 febbraio 2013, n. 45, G.U. del 6 maggio 2013) che riformula le modalità di istituzione e accreditamento per i corsi di dottorato. Le strade per una simile razionalizzazione sono in sostanza due. La prima è favorire l'istituzione di consorzi tra università: strada non facile (i consorzi esistevano già in passato, e non hanno dato sempre risultati confortanti), non molto economica, e che rende molto ardua l'istituzione di scuole di dottorato in discipline 'minori' (ma culturalmente centrali) come, sempre a mo' d'esempio, la paleografia o la filologia romanza. La seconda è introdurre vincoli per l'accreditamento così stretti da fare in modo che soltanto poche università italiane – o meglio, pochi dipartimenti italiani – abbiano i requisiti tali da potersi permettere di tenere in piedi delle scuole di dottorato. Una distinzione simile, insomma, a quella tra *teaching universities* e *research universities*. A differenza di molti colleghi, io non credo che questa distinzione sia necessariamente un male: fare degli ottimi corsi di laurea triennali e biennali e lasciar perdere il dottorato potrebbe essere, nelle sedi periferiche, una buona strategia (negli Stati Uniti, come dicevo, esistono ottimi college in cui insegnano ottimi studiosi). Solo che la distinzione tra università di insegnamento e università di ricerca sarebbe tutt'altro che pacifica, perché in alcuni settori le università 'periferiche' (che negli anni hanno potuto assumere bravi giovani studiosi) hanno dimostrato di saper fare ricerca meglio delle grandi università. Vale a dire che se tra i requisiti per l'istituzione di un dottorato c'è, come si legge nel decreto, «il possesso, da parte dei membri del collegio, di documentati risultati di livello internazionale negli ambiti disciplinari del corso», è ben possibile che questi requisiti li abbiano docenti della piccola università di X, e non li abbiano invece i docenti della grande università di Y.

C'è una terza strada, che non riforma ma rivoluziona. E una piccola

rivoluzione è forse necessaria per far sì che il dottorato in discipline umanistiche riacquisti senso. Forse converrebbe ammettere che le discipline umanistiche non possono più avere, oggi, il rilievo anche quantitativo che avevano un tempo. Forse, *limitatamente alle discipline umanistiche*, converrebbe separare il dottorato dalla formazione e dalla ricerca universitaria, cioè sottrarre i dottorati alle università e organizzare delle scuole di dottorato autonome, scuole con un indirizzo non generico – non «Studi umanistici», che non si danno in natura, ma «Paleografia e Diplomatica» o «Filologia germanica», e tutti gli altri rivoli in cui si scinde il grande fiume delle *humanities* – che licenzino ogni anno un numero ridotto di dottori di ricerca. La scuola dottorale non dovrebbe essere una, ma non dovrebbero nemmeno essere cinquanta. E non dovrebbero essere delle reti senza centro, messe su estemporaneamente, in sedi senza biblioteche, coi professori che vanno e (ogni tanto) vengono, e gli studenti che vanno e vengono anche loro. Il dottorato, come e più dell'università, non è una cosa che si fa per corrispondenza: è prima di tutto un luogo in cui si sta, in cui si vive. E potrebbero dunque essere grandi scuole dottorali 'miste', un po' come la Normale, da collocare in grandi città con grandi biblioteche e spazi adeguati per gli alloggi e gli studi (diciamo Milano Roma Napoli); o potrebbero essere scuole dottorali più piccole e settoriali (diciamo paleografia a Padova e Napoli, storia medievale a Torino e Roma, filologia romanza a Firenze e Milano, eccetera). Per evitare il formarsi di baronie, il personale docente potrebbe ruotare, venendo distaccato nella nuova struttura per lo spazio di un triennio.

Vantaggi: si metterebbe un freno al nepotismo e al localismo; si permetterebbe ai dottorandi di vivere insieme, di scambiarsi opinioni (mentre oggi il dottorato è spesso un esercizio di solipsismo), e anche di vedere una fetta di mondo (e di accademia) un po' più grande di quella che vedono di solito. Dal canto loro, i dipartimenti umanistici potrebbero concentrarsi meglio sull'insegnamento di base, il che non vorrebbe dire, naturalmente, rinunciare alla ricerca: vorrebbe dire fare in modo che gli studenti imparino a farla bene negli anni della formazione, per la tesi biennale e triennale. Del

resto, non era così in passato, prima che una trentina d'anni fa venisse introdotto il dottorato? E la qualità di un dipartimento verrebbe misurata, con qualche oggettività, in base al numero di suoi allievi che vincono il concorso per le scuole dottorali: che a questo punto sarebbe un concorso nazionale, e non la cosa assurdamente aleatoria – a volte seria a volte no, a volte ‘aperta’ a volte no – che è adesso. Gli stessi dipartimenti potrebbero poi investire le risorse così liberate nell'organizzazione di corsi di specializzazione (master) che siano più brevi e più professionalizzanti del dottorato. Svantaggi: nessuno, credo, né per gli studenti né per le università; qualcuno, senz'altro, per i docenti dei dipartimenti umanistici, che perderebbero un po' di potere. Non sarebbe grave.

17.

## **I dottori di ricerca dovrebbero avere la possibilità di insegnare a scuola**

La ventottenne G. è una studiosa eccellente: si è addottorata quest'anno col massimo dei voti, 'dà una mano in università', ma senza alcuna prospettiva di assunzione o di contratto (troppo giovane per gli standard dell'università italiana, troppo indietro nella lista d'attesa), e per il resto lavora come cameriera, soprattutto d'estate e durante le feste di Natale. Le piacerebbe insegnare a scuola, qualsiasi scuola, dalle elementari ai licei, ma non può, perché – troppo impegnata col dottorato, che se preso sul serio è molto gravoso – non ha fatto il concorso per l'abilitazione (TFA), né ha potuto accedere al Percorso Abilitante Speciale (PAS) riservato a coloro che avevano un'esperienza d'insegnamento di almeno tre anni (troppo giovane, di nuovo), né potrà iscriversi al 'percorso abilitante' che il ministero e le università stanno organizzando per i prossimi anni.

È un grosso errore, e un grosso spreco. Dovremmo agire in modo tale da permettere alla ventottenne G. di andare, *subito*, a insegnare: lei e quelli come lei, gli addottorati d'Italia, dovrebbero avere la possibilità di entrare immediatamente nelle scuole, senza ulteriori corsi, prove, concorsi. Nel dossier ministeriale intitolato *La buona scuola*, che consta di 136 pagine, le parole *dottorato* e *dottorandi* neanche ci sono: come se quei giovani studiosi non avessero alcun rapporto con la scuola, come se fossero incamminati verso un futuro che non può e non deve avere alcun rapporto con l'insegnamento scolastico. Ed è così, infatti, ma – ripeto – è un errore.

Tra loro ci sono persone che non sono veramente tagliate per l'insegnamento medio o superiore? È possibile, anzi è sicuro. Ma da un lato è anche probabile che – per la coscienza di sé che si ha a ventott'anni, e che non sempre si ha a ventitré – questi dottori di ricerca sappiano di essere negati all'insegnamento, e decidano di percorrere altre strade: che si eliminino da



soli, insomma. Dall'altro, *possibilità* di insegnare a scuola non significa diritto incondizionato a farlo, e si possono pensare facilmente degli strumenti di verifica e selezione. Un colloquio approfondito con il dirigente scolastico è la cosa più ovvia: non assumono così, le aziende? Ma poi bisogna ricordare che ogni dottore di ricerca è stato seguito per tre anni da un tutor scelto tra i suoi docenti universitari, un tutor che si sarà fatto un'idea sulle sue *chances* di essere un buon insegnante: al tutor, dunque, potrà essere chiesto un parere motivato in questo senso.

Tra i dottori di ricerca ci sono persone che hanno passato anni a glossare Nonno di Panopoli ma non conoscono neppure i rudimenti della pedagogia? Sicuro anche questo. Ma sono tutte persone che conoscono bene le discipline che insegnano, e che con un buon tirocinio in classe, qualche buona conversazione con dei pedagogisti intelligenti all'università (o con colleghi più anziani nella scuola) e un po' di letture impareranno anche ad essere dei buoni insegnanti. Per essere ancora più chiari: sono persone abbastanza mature da non aver bisogno, dopo *ventun anni* di studi, di un altro anno di lezione sul *brainstorming* e il *cooperative learning*, così come non hanno bisogno di altre lezioni (mie, per ipotesi) di letteratura italiana, o di storia, o di matematica (se ne hanno bisogno vuol dire che non dovevano essere ammesse al dottorato, e che l'errore è stato fatto prima). Buone letture integrative, specie su questioni di didattica che non hanno approfondito a scuola, buone conversazioni con specialisti di pedagogia, tirocinio in classe: e basta.

Sarebbe anche un modo sensato, spiccio, per nulla dispendioso, di ridare un senso all'istituto del dottorato. Perché temo che, se continua così, i concorsi di dottorato cominceranno ad andare deserti: se un laureato in filosofia sa che, conseguito il dottorato, avrà scarse possibilità di fare carriera accademica (perché così stanno le cose) e nessuna possibilità di insegnare (perché avrebbe dovuto frequentare il biennio abilitante), il laureato in filosofia ci penserà due volte prima di fare un dottorato. Quanto agli scienziati, non tutti (e non *tutte*, in ispecie) sono disposti a fare un dottorato in fisica, se sono quasi certi di dover poi andare all'estero per lavorare: sapere di poter almeno insegnare a

scuola, in Italia, potrebbe convincere i dubbiosi a tentare la strada della specializzazione, con beneficio per loro, per i loro studenti e per la collettività.

La collettività, appunto. Tendiamo infatti a dimenticare che il dottorato costa molti soldi alle università, cioè soprattutto allo Stato, ma allo Stato apporta un beneficio miserrimo, dato che soprattutto nelle discipline umanistiche è molto esiguo il numero degli addottorati che fa carriera universitaria o che può spendere quel titolo in un'altra professione (almeno in Italia: all'estero le cose stanno diversamente, la sigla Ph.D. fa il suo effetto, e anche per questo tanti dottori di ricerca formati a nostre spese lasciano il Paese): dal momento che investiamo in questi giovani, pagandoli per tre anni, non si vede perché non si debba, poi, farli lavorare per lo Stato, se hanno voglia di farlo.

Questi insegnanti addottorati toglierebbero il posto agli aspiranti insegnanti che sono iscritti nelle graduatorie, o agli abilitati? Sì, toglierebbero qualche posto, ma non molti. In Italia gli addottorati sono, ogni anno, poche migliaia, ma per gran parte costoro non ci pensano nemmeno, ad andare a insegnare a scuola, sicché alla fine si tratterebbe probabilmente di alcune centinaia di persone, più che di alcune migliaia, concentrate soprattutto nei settori delle cosiddette scienze speculative.

18.

## Troppe tesi?

Si definisce ‘massa inerziale di un corpo’ la resistenza che esso oppone a cambiare il suo stato di moto in conseguenza dell’applicazione di una data forza. Anche il sistema dell’istruzione italiano ha una sua massa inerziale, ed è tale che il suo moto è rimasto praticamente immutato anche dopo che, qualche anno fa, una Forza vi ha introdotto dei cambiamenti, in potenza, rivoluzionari.

Prima della riforma universitaria gli anni di corso erano quattro e la tesi di laurea era una. Di solito era un lavoro molto impegnativo che richiedeva mesi, e infatti era raro che ci si laureasse in tempo, anche se si finivano gli esami entro il quarto anno. La riforma universitaria del 2000 ha diviso in due parti la carriera universitaria: un triennio ‘propedeutico’ e un biennio ‘specializzante’. Che fare con la tesi di laurea? Non si può dire che a questo proposito si sia fatto un grande sforzo di fantasia: se ne fanno due, una alla fine del triennio e una alla fine del biennio.

La tesi alla fine del biennio ha un senso simile a quello che aveva la laurea pre-riforma. Giunti al quinto anno, gli studenti dovrebbero essere ormai dei giovani studiosi: è dunque giusto che diano prova di saper fare un lavoro il più possibile originale all’interno del campo di studi che hanno scelto. Alcuni di loro (pochi) dopo questa tesi faranno un concorso di dottorato, altri andranno a insegnare: un’esperienza di ricerca è utile sia agli uni sia agli altri.

La tesi alla fine del triennio non è invece, generalmente, una tesi di ricerca: salvo eccezioni, gli studenti sono ancora troppo immaturi per dire cose nuove su un qualsiasi argomento. Coerentemente, alla tesi triennale viene riconosciuto un numero esiguo di crediti, 6 nel mio dipartimento (cioè la metà di un esame annuale), contro i 16 della tesi specialistica. Per ottenere questi pochi crediti gli studenti devono preparare un «elaborato scritto» di  $n$  pagine su un qualsiasi argomento all’interno di una qualsiasi disciplina professata

nell'università.

I regolamenti dicono che  $n$  dovrebbe corrispondere a 30-40 pagine, ma capita spesso che studenti zelanti scrivano molto di più, e che si raggiungano e si superino le 100 pagine: da un lato, la tesi è pur sempre *la tesi*, è sempre un oggetto che si rilega e si consegna al relatore, e a consegnare 30 paginette scritte larghe ci si vergogna un po'; dall'altro, vige sempre l'idea scolastica che scrivere tanto sia quasi come scrivere bene: uno può scrivere delle sciocchezze, ma – si suppone, anche a ragione – se c'è l'impegno, se c'è la fatica misurabile in risme, la commissione d'esame chiuderà un occhio sulla qualità del lavoro e premierà lo sforzo. Ma lo sforzo richiede tempo, e così succede che gli studenti più coscienziosi passino buona parte del terzo anno nella lettura della bibliografia sull'argomento prescelto e nella faticosa scrittura delle cinquanta, cento, centocinquanta pagine. Se si considera che il secondo anno molti studenti lo passano all'estero (Erasmus, borse di scambio), l'università 'normale' dura un anno: il primo.

Quanto alla scelta dell'argomento, si può lasciar fare allo studente o gliene si può assegnare uno. Ma lasciar fare allo studente è un rischio, perché generalmente a vent'anni non si è ancora maturi abbastanza da sapere che cosa valga davvero la pena di approfondire, e in che modo: lo studente sceglierà uno dei pochissimi argomenti che già conosce o crede di conoscere, coltiverà una sua fissazione. Ma all'università si va per imparare cose nuove e modi nuovi – più maturi, più seri – di vedere le cose, non per assecondare le proprie manie. Questo vale soprattutto per quelle discipline che sono orientate sul presente o sul passato prossimo e non sul passato remoto: gli entusiasmi, in questi campi, sono spesso puerili, e sarebbe meglio temperarli che fomentarli.

Decide il docente? Sembra la soluzione più logica. Ma a parte il fatto che alla ventesima tesi triennale anche i docenti cominciano a non sapere più quali argomenti inventarsi, neppure per loro è facile mettere a fuoco l'obiettivo della tesi triennale. Si vuole che gli studenti non si perdano in questioni troppo settoriali, che non diventino dei monomaniaci, si vuole che

prendano confidenza con i fondamenti della disciplina. Ma farli scrivere su questi fondamenti significa spesso aprire la strada a un altro tipo di diletterantismo. Tranne casi eccezionali (e temo che molti di noi abbiano quasi sempre in mente i casi eccezionali: e che su di loro, non sulla media degli studenti, tarino le loro osservazioni e le loro proposte), uno studente di vent'anni non è in grado di scrivere una piccola monografia sull'uso delle fonti in Tucidide o sulla *Critica del giudizio* o sulla *Vita nova*. Sono argomenti troppo complicati. Naturalmente è necessario che gli studenti conoscano Tucidide, Kant o Dante Alighieri, ed è necessario che l'università insista su queste letture formative per la semplice ragione che gli studenti generalmente le ignorano: perché la maggioranza di loro non viene dai licei, e perché anche quelli che vengono dai licei scontano la crisi del *curriculum* tradizionale. Quello che non è necessario è a mio avviso che i laureandi del triennio *scrivano* qualcosa su questi argomenti, perché non sono in grado di farlo e perché finiscono per ripetere – spesso senza neppure capirle, senza saperle situare in un dibattito – le opinioni espresse da altri: che è insieme un esercizio di simulazione e di conformismo, due pessime attitudini non solo per un giovane studioso ma per qualsiasi persona che si voglia dotata di senso critico.

Ma si dice: «Se non altro, la tesi triennale insegna a scrivere». Ma nell'università per come è oggi questo non è e non può essere vero. Per imparare a scrivere – se imparare a scrivere vuol dire argomentare bene, in un italiano corretto – servirebbero mesi di esercitazioni in classe o di compiti a casa, come a scuola, e servirebbe la puntuale correzione da parte del docente: cosa impossibile quando il docente è uno e gli studenti sono centocinquanta l'anno. La tesi triennale dà, senz'altro, l'occasione per scrivere, ed è spesso la prima occasione del genere che si presenti agli studenti durante il loro percorso formativo. Ma non dà quasi mai l'occasione per *imparare* a scrivere: o perché il docente, disperato, *riscrive* una tesi impresentabile; o perché, più spesso, il docente, oberato, lascia correre, chiude un occhio, e con lui i membri della commissione d'esame, anche loro adusi a questa finzione.

Il fatto è che agiamo come se la tesi triennale dovesse insegnare i rudimenti del ‘metodo’ ai futuri specialisti: il punto sullo stato della questione, la raccolta della bibliografia, la stesura delle note, la progressiva conquista di un tono, della voce imparziale ed equilibrata dello studioso. E qui a mio avviso sta l’errore di prospettiva. Ragioniamo infatti come se l’università del 2017 fosse identica all’università del 1967, solo un po’ più grande. In quella università, alla fine di *quattro* anni di studi, si poteva chiedere a quelli che non si erano persi per strada (una frazione degli iscritti: ma non si badava troppo ai tassi di dispersione) di dimostrare in una tesi la loro attitudine alla scienza. Nell’università attuale – che in mezzo secolo ha quadruplicato i suoi iscritti, che in molti casi non li filtra all’ingresso e fa di tutto per portarli alla laurea: tant’è vero che il numero dei laureati, tra la metà degli anni Sessanta e oggi, è aumentato non di quattro ma di *sette* volte – non si tratta di istradare gli studenti alla ricerca, perché questo lo si farà semmai al biennio, ma, soprattutto nelle facoltà umanistiche, di farli semplicemente diventare più colti di com’erano quando sono entrati.

Se questo è l’obiettivo, forse leggere è più utile che scrivere.

Nelle facoltà umanistiche di alcune tra le migliori università americane c’è un esame dedicato ai ‘grandi libri’. Si suppone che uno studente di sociologia o di filosofia o di letteratura, prima di dire la propria opinione, debba aver letto i libri più importanti della sua materia. Non dei manuali o delle antologie, ma i libri che un sociologo, un filosofo, un letterato (e uno storico dell’arte, un musicologo eccetera) dovrebbe aver letto per potersi definire tale. L’esame consiste nel leggere  $n$  libri, non nello scrivere  $n$  pagine. I docenti preparano una lunga lista di libri fondamentali, e gli studenti scelgono un loro percorso di letture all’interno di questa lista. Non è necessario che lista e percorso riguardino solo la disciplina nella quale lo studente vuole specializzarsi, al contrario. Dal momento che a questo stadio della formazione quella che conta è l’estensione, non la profondità, si incoraggiano gli studenti a scegliere anche libri che non appartengono al loro campo di studi: il letterato farà letture filosofiche e sociologiche, il filosofo leggerà dei romanzi

e dei libri di critica, lo storico dell'arte studierà i classici della storiografia.

È un modello di cultura che ad alcuni può apparire conservatore, addirittura reazionario (qualcosa del genere proponeva Allan Bloom nel più reazionario dei libri sull'istruzione, *La chiusura della mente americana*), ma non è affatto necessario che lo sia: le liste dei libri possono essere le più disparate, e possono anche aprirsi alle ultime novità, se sono novità sensate; un nuovo canone può mettere in discussione e soppiantare quello vecchio. Purché si tratti di libri intelligenti, tutto va bene. Non è questo che dovrebbe fare un aspirante intellettuale di vent'anni? Non 'fare ricerca' ma *studiare*, non concentrarsi su uno spicchio microscopico dello scibile ma fare ampie letture su un ampio spettro di argomenti? E non è appunto la laurea triennale il momento, l'occasione giusta per fare queste ampie letture, dato che esse non vengono fatte né nella scuola superiore né ormai all'università, per la sciagurata moltiplicazione dei corsi, la frammentazione dei moduli, la riduzione dei programmi? Letture del genere non avrebbero anche un effetto positivo sul modo in cui gli studenti scrivono – perché quanta buona prosa saggistica ha davvero letto uno studente, al terz'anno di Lettere?

Non c'è bisogno di abolire la tesi triennale. In alcune discipline particolarmente tecniche un esercizio scritto può essere la cosa giusta da fare. Chi decide di laurearsi in paleografia o in epigrafia greca o in agiografia di solito lo fa perché ha le idee chiare, ed è già istradato alla ricerca: e la ricerca può, se vuole, cominciare a farla, e a scriverla, già dal terzo anno. Ma la gran parte degli iscritti alle facoltà umanistiche ha idee molto più confuse sia su di sé sia sul proprio futuro. In sostanza, vuole semplicemente migliorare la sua istruzione, assimilare nuove nozioni e nuove idee, e in campi sterminati come la storia, la filosofia o la storia della letteratura il modo più sensato per raggiungere questo obiettivo è leggere intanto un buon numero di buoni libri. Non aboliamo la tesi triennale, allora, ma rendiamola facoltativa: sostituibile – a parità di 'peso' nella votazione finale – con la lettura di dieci, quindici, venti buoni libri sui quali i laureandi verranno interrogati. Sarebbe anche un modo per fare sì che l'esame di laurea torni ad essere un esame vero, non una



farsa con il relatore che chiede al candidato di che cosa parla la tesi, il candidato che ripete la parte imparata a memoria, il relatore che fa una domanda concordata, il correlatore che non vuole disturbare e fa qualche osservazione innocua... Facciamo invece una vera conversazione, a partire dai libri che il relatore e lo studente hanno scelto di leggere: vediamo quello che lo studente ha capito, vediamo come ne parla, e poi assegniamo un voto equo – non il 30 automatico che molti assegnano oggi – come accade in tutti gli altri esami. La legislazione vigente consente, senza difficoltà, un cambiamento del genere. Il decreto ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004 stabilisce infatti che è l'ordinamento didattico dei vari corsi di studio a determinare «le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio» (art. 11, comma 3, lett. d), cioè laurea, laurea magistrale e diploma di specializzazione (art. 1, comma 1, lett. f), precisando che per la sola laurea magistrale occorre «la presentazione di una tesi elaborata in modo originale dallo studente sotto la guida di un relatore» (art. 11, comma 5).

Un'ultima osservazione. Se la tesi triennale così com'è non va bene, almeno in certe discipline e per certi studenti, non è affatto detto che la tesi specialistica e quella di dottorato funzionino alla perfezione. Anche in questo caso mi pare che prevalga l'inerzia di cui dicevo all'inizio. L'idea che l'una e più ancora l'altra debbano avere la forma e le dimensioni di un libro poteva avere un senso quando le tesi erano poche, quando le tesi-libro aprivano le porte della carriera universitaria, quando il sistema editoriale pubblicava facilmente libri accademici e quando il dibattito accademico nelle discipline umanistiche passava anche e soprattutto attraverso i libri. Ma oggi non si dà nessuna di queste condizioni. Le tesi sono decine di migliaia, le porte dell'università sono sbarrate, il sistema editoriale pubblica libri con il contagocce, e a carissimo prezzo per l'istituzione che li finanzia (e per il contribuente che finanzia l'istituzione), il dibattito accademico si fa attraverso le riviste.

Alla luce di questi fatti, sarebbe forse più logico fare in modo che i laureandi o i dottorandi non spendano mesi o anni a scrivere, spesso in un

italiano sciatto o ingessato, tesi-libro di trecento o seicento pagine che leggeranno al massimo quattro o cinque persone e che non daranno a nessuno le chiavi dell'università. Un ottimo articolo di quindici pagine scritte alla perfezione, un articolo che non riassume le cose che tutti sanno ma dica quelle poche con cui il laureando pensa di poter arricchire il dibattito – questa sarebbe, a mio avviso, una tesi di laurea davvero utile; e nella tesi di dottorato si potrebbero semplicemente aumentare le dosi: tre articoli al posto di uno, o un libro di dimensioni ragionevoli. Sarebbe un modo per non sprecare energie (gran parte di ciò che si scrive con tanta fatica nella tesi poi si butta via), per contingentare i tempi del lavoro di tesi (oggi buona parte dei dottorandi, proprio perché pensa alla tesi come al *Lebenswerk*, chiede l'anno di proroga e finisce il dottorato a trent'anni o più tardi) e anche per insegnare ai giovani studiosi che è meglio essere sintetici che effusi, non foss'altro che per avere più di cinque lettori. Ma anche in questo caso non mi aspetto che una proposta del genere possa trovare ascolto: perché tendiamo a ripetere e a far ripetere le cose nei modi e nelle forme in cui le abbiamo fatte; e perché per cambiare gli ingranaggi dell'istruzione universitaria sarebbe necessario avere un'idea complessiva di che cosa l'università – e le facoltà umanistiche in particolare – debba essere in futuro. E la verità è che questa idea non ce l'ha nessuno.

19.

## Come selezionare gli insegnanti?

Riepilogo. Per la formazione e la selezione degli insegnanti fino al 2009 c'erano le SSIS (*Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*): o meglio, fino al 2007, dopodiché non è stato più possibile accedervi. Per abilitarsi all'insegnamento un laureato doveva, dopo l'università, iscriversi (pagando) a un corso di due anni durante i quali, attraverso lezioni e un tirocinio nelle classi, gli si insegnava ad insegnare. Le SSIS sono state chiuse, e al posto delle SSIS è venuto il TFA (*Tirocinio formativo attivo*), che è simile alle SSIS (anche il TFA costa: circa 2.500-3.000 euro) ma dura soltanto un anno, al termine del quale si sostiene un esame. Chi lo passa, è abilitato all'insegnamento.

Per accedere al TFA occorre fare non uno ma tre esami: anche questi a pagamento, tanto per fare un po' di cassa (50-100 euro). Il primo è quello somministrato dal ministero, un test con domande a risposta multipla («A chi si riferisce il Foscolo scrivendo “e l'ossa / fremono amor di patria”?», seguono quattro nomi); il secondo è uno scritto organizzato dalle singole università nelle varie città, e consiste in prove mirate: versioni di latino e greco, temi di italiano e storia, analisi di testi eccetera. Il terzo è un esame orale.

Ora, il problema dell'esame ministeriale non sono gli errori contenuti in certe domande: sono le domande stesse. I quiz a risposta multipla sono infatti una scorciatoia che non porta da nessuna parte. Ai candidati alle cattedre nelle scuole medie e superiori si chiedevano cose come «Quando fu pubblicato in prima edizione il romanzo dannunziano *Forse che sì forse che no?*», «Qual è l'anno della *Charte octroyée?*», «Dove si trova la città di Porto Fuad?». Io insegno Letteratura italiana all'università e non avrei saputo rispondere a nessuna di queste domande, come a molte altre: avrei tirato a caso tra le quattro risposte possibili, e sicuramente non avrei superato l'esame. Peggio

per me, naturalmente. Forse, se avessi passato l'estate a rileggermi tutti i manuali, comprese le parti scritte in piccolo, ce l'avrei fatta. Ma questo è il modello culturale di *Rischiatutto*. In realtà, anche se le domande fossero stati più semplici, o più sensate, non sarebbero state una base di giudizio affidabile per decidere chi deve e chi non deve diventare insegnante. I futuri insegnanti dovrebbero conoscere la loro disciplina (e possibilmente anche qualche disciplina contigua) ed essere in grado di parlarne e scriverne con proprietà. E dovrebbero essere persone assennate e gentili, non altro. Per verificare il possesso di questi requisiti i quiz a risposta multipla non servono a niente. Servono – per ripetere il triste verbo che si è usato – a scremare. Ma non è affatto detto che la scrematura faccia emergere i migliori. Se la mia esperienza vale qualcosa, posso anzi dire che un paio di miei allievi, che sarebbero stati (e saranno, spero) insegnanti eccellenti, non hanno passato il test. Così come posso dire che la scrematura ha fatto venire a galla anche la solita crema di furbi truffatori: in certe aule d'esame si è copiato, grazie ai computer palmari – me lo assicurano candidati che erano presenti. Un bel risultato.

Come si sarebbe dovuto fare? È chiaro che dei temi, delle versioni e dei colloqui individuali erano l'unica opzione sensata. Ma poi – ci si domandava allarmati quest'estate, nei corridoi delle università – chi corregge tutti gli elaborati? Chi fa tutti i colloqui? Ad agosto, con l'ombrellone già prenotato? Ci vorrebbe un organico infinito. Ci vorrebbe tempo. Infatti: ci volevano persone competenti delegate a questa sola mansione, e non dei volontari disposti a regalare gli spiccioli del loro tempo, e bisognava fare le cose con più calma. Il Paese del Bisognava.

Questa era la *pars destruens*. La *pars construens* è molto più breve. Tre esami d'ammissione, un esame conclusivo abilitante, e un altro esame per poter andare in cattedra – ma chissà quando – sono troppi, soprattutto quando a doverli superare è qualcuno che ha alle spalle cinque o sei anni di università e due lauree, magari col massimo dei voti, e soprattutto quando una volta ammessi al percorso abilitante bisogna anche pagare tremila euro (oltre a

essere il Paese del Bisognava, l'Italia è anche la Terra delle Opportunità, ma solo finché si scherza: quando si fa sul serio la musica cambia, e ci vogliono i quattrini). La formazione degli insegnanti spetta alle università, di concerto con le scuole: attraverso un master simile al TFA o attraverso corsi di laurea specialistici concepiti per questo scopo. I candidati dovrebbero continuare a studiare le discipline caratterizzanti ma anche imparare a insegnare, soprattutto attraverso i tirocini in classe. L'università italiana, specie nel settore umanistico, ha una propensione per la Teoria (confinante con la Fuffa) che è spesso controproducente: piuttosto che strologare sulla pedagogia, si tratta di farla, cioè di fare didattica. L'esame finale – analogo all'esame di stato che sostengono gli architetti e gli avvocati – dovrebbe verificare sia le competenze disciplinari (prima di saper insegnare bisogna sapere) sia l'attitudine a stare in classe, e in questo senso l'idea di introdurre nell'esame una lezione di prova mi pare una buona idea. Se poi questi corsi professionalizzanti saranno, come pare inevitabile, a numero chiuso, si porrà il problema di ripensare l'accesso ai dipartimenti, con una selezione all'ingresso o *in itinere*, auspicabilmente già al primo anno: altrimenti continueremo a produrre precari e disoccupati restando convinti di lavorare nel superiore interesse della Civiltà (che coincide, guarda caso, con l'interesse dei docenti universitari). E la frequenza a questi corsi dovrebbe essere gratuita, o costare molto meno dei tremila euro attuali: se uno è bravo e vuol fare l'insegnante andrebbe incoraggiato in tutti i modi, e non dissuaso da questi balzelli. Dopodiché, l'idea più volte ribadita dai vari ministri di tornare ai concorsi ordinari è una buona idea. La scuola e l'università hanno bisogno di insegnanti giovani (e 25 anni non sono troppo pochi), e sarebbe bene che nei concorsi che si annunciano, riservati ai già abilitati, venisse contemplata una quota per i non abilitati che hanno avuto solo la sfortuna di nascere tardi, dopo il concorso del 1999 e dopo la chiusura della SSIS, ma che magari hanno già anni d'esperienza nell'insegnamento, come precari. Sarebbe un segno nella direzione giusta, sarebbe un modo per dire che non è legge che, in Italia, la salvezza di una generazione implichi la dannazione della generazione successiva.

20.

## Idonei a insegnare?

Come si diventa insegnanti? Serve un'abilitazione, e questa abilitazione è stato possibile ottenerla, in passato, in modi diversi. Qualche anno fa, per provare a ridurre il numero dei precari impiegati nella scuola, il ministero dell'Istruzione ha aperto un Percorso Abilitante Speciale (PAS) per coloro che avevano già insegnato per tre anni anche non consecutivi nell'arco di tempo compreso tra il 1999 e il 2013. A questo PAS si accedeva senza concorso.

Adesso, in tutta Italia, cominciano a essere pubblicati i risultati dei PAS. Reperirli non è facile, perché non si trovano nel sito del ministero: bisogna cercarli nei siti delle università che hanno organizzato i corsi, e che però non informano sempre con esattezza circa il numero degli iscritti ai corsi e al numero dei respinti *in itinere*. Ma per quanto ho potuto vedere (e sentire, dai colleghi di altre università), quasi tutti i candidati hanno superato gli esami orali e scritti, e sono quindi abilitati. In alcune sedi, e in alcune classi di concorso, bisogna togliere il quasi: *tutti* i candidati sono stati promossi. Questo significa che, in alcune sedi, fra tutti coloro che si sono iscritti al PAS per l'abilitazione all'insegnamento (diciamo) dell'inglese alle superiori non c'era neppure *una* persona che *non* fosse all'altezza del compito. Tutti all'altezza, tutti idonei.

Il dato dovrebbe sorprendere, e forse preoccupare, anche coloro che sono stati abilitati, e anche coloro che hanno firmato i verbali di queste abilitazioni: se *tutti* superano un esame, viene infatti il dubbio che l'esame fosse troppo facile o (ed è quasi lo stesso) che gli esaminatori siano stati tanto indulgenti da risultare ingiusti: nei confronti sia dei candidati più meritevoli, sia dei giovani che vorranno insegnare in futuro e avranno minori opportunità di farlo, sia dei cittadini che hanno affidato a quegli esaminatori il compito di distinguere, tra i candidati, i bravi dai mediocri.



Il dato sorprende certamente me, perché ho fatto parte di più d'una di queste commissioni e ho potuto verificare che – com'era da aspettarsi – tra i candidati ce n'erano alcuni che meritavano di diventare insegnanti di ruolo e ce n'erano alcuni che non lo meritavano affatto. Rilievo lapalissiano, lo so bene, e che basta l'esperienza di ognuno a confermare: in qualsiasi gruppo  $x$  di insegnanti ce ne sono di ottimi ma ce ne sono anche di molto scadenti, che sarebbe meglio facessero un altro lavoro. Ma è appunto questo dato d'esperienza che i risultati del PAS contraddicono in maniera così perentoria: perché dicono che quasi tutti o tutti gli esaminati erano idonei ad occupare una cattedra.

E dunque? Dunque bisogna riflettere sulle ragioni che hanno portato a un risultato che è, a lume di logica e di esperienza, un risultato assurdo; e a me pare che le ragioni siano tre.

La prima è l'inerzia. Dopo che il ministero ha deciso di creare questo 'percorso abilitante speciale', si è cominciato a dire che sarebbe stata una *ope legis*, cioè che i candidati andavano promossi; si è parlato di 'pressioni da parte dei sindacati', pressioni che io personalmente non ho affatto percepito (come si sarebbero manifestate, del resto?). Ma, percezioni a parte, bisogna tenere conto del fatto che i candidati non solo hanno dovuto seguire un anno di lezioni dedicate alle varie discipline d'insegnamento e alla pedagogia, ma hanno dovuto anche *pagare* questi corsi, una cifra oscillante tra i due e i tremila euro (che sono parecchi, per chi ne riceve mille alla fine del mese, quando va bene). Bocciarli? Alla fine di un anno di fatiche, durante il quale quasi tutti i candidati la mattina insegnavano, al pomeriggio andavano a lezione e la sera studiavano e preparavano – follia nella follia – le 'tesine'? La dinamica stessa dell'esame sembrava incoraggiare alla clemenza: i candidati che ricevevano un'insufficienza potevano ripetere la prova dopo qualche giorno.

La seconda ragione è che bocciare, a un esame del genere, è molto penoso. Perché non è un semplice esame universitario, che si può rifare alla sessione successiva, è l'esame che decide se il precario  $X$  merita o non merita un posto

di ruolo. Per molti è l'ultima occasione: bocciarli significa cambiargli, in peggio, la vita. Non è una decisione né facile né piacevole. Molti degli esaminatori hanno pensato o detto che «Arrivati a questo punto...», oppure che «Avrebbero dovuto fermarli prima», cioè non farli laureare, non assumerli mai in organico, nemmeno come supplenti. Ma adesso, dopo tre o più anni d'insegnamento, un anno di lezioni, interrogazioni e compiti, e duemila euro spesi, persone anche non più giovani... E allora si è premiato, si è concesso la sufficienza non per la preparazione (a volte, parlo ancora per esperienza, molto scarsa) ma per l'entusiasmo, lo zelo, o anche solo per la presenza alle lezioni, o la menzione, nella 'tesina' di pedagogia, dei quattro o cinque pseudo-concetti assorbiti in aula, e ripetuti come una giaculatoria: *brainstorming, jigsaw, cooperative learning* e simili.

Del resto, alcuni candidati non sono idonei a insegnare per ragioni che hanno a che fare non tanto con la loro preparazione ma col loro carattere, col loro modo di essere: li si ascolta parlare, e si capisce che non hanno mai letto un romanzo o un saggio al di fuori di quelli antologizzati nel manuale scolastico, che non leggono un giornale, che non saprebbero sostenere una conversazione su nulla, che hanno ancora, e avranno sempre, le ingenuità che avevano quand'erano studenti. Respingere questi candidati è difficile, perché l'esame verte sulle loro competenze disciplinari (o pedagogiche), non sul loro profilo intellettuale (come definirlo?) o sulla loro attitudine a insegnare (come dimostrare che il candidato *X non* la possiede?). Si scommette dunque sul fatto che un corso di pedagogia sia sufficiente a trasmettere a tutti questa attitudine. È una scommessa persa in partenza, è ovvio; ma si finge di vincerla, tanto nessuno – a parte gli allievi di questi insegnanti inadeguati – ne pagherà le conseguenze.

Ma né la prima né la seconda ragione sarebbero state sufficienti a generare questo lassismo se non ce ne fosse stata una terza più potente: la paura. Molti dei commissari avevano paura. «Lo bocciamo? Non vorrei che facesse ricorso...». «E se fa ricorso?». «Questo vedrai che fa ricorso». La maggior parte degli insegnanti della scuola e dell'università ha del diritto un'idea vaga,

e in questa vaghezza c'è molta più minaccia che consolazione: nessuno vuole «essere portato in tribunale», nessuno vuole mettersi negli impicci, meglio far passare – con un voto appena un po' più basso – il candidato litigioso, meglio non impuntarsi. Del resto, i commissari hanno delle buone ragioni. Gli uffici legali di alcuni atenei hanno mandato messaggi preoccupati; alcuni candidati sono stati ammessi alla prova finale *con riserva* (cioè dopo essere stati respinti ad una o più prove intermedie), perché «annunciano ricorso», per «coprirci le spalle, in caso di ricorso»; alcuni candidati si sono presentati all'esame orale *accompagnati da un avvocato*.

Per quanto possa sembrare strano (e inquietante), credo che sia stata proprio questa – questa paura non della Giustizia ma della giustizia amministrativa – la ragione principale che ha spinto molti dei commissari d'esame a 'tenersi larghi', o a lasciar correre. Ma sia inerzia, sia clemenza malintesa o sia paura, quello che mi sembra di poter dire, a ragion veduta, è che lo Stato non è in grado, oggi, di selezionare i suoi insegnanti.

Lo sarà nel prossimo futuro? Non credo proprio, se il prossimo futuro sarà affidato alla disciplina pedagogica della Buona Scuola. Leggo che «circa gli insegnanti in servizio, tutte le ricerche dimostrano che ciò che in loro è carente non è la competenza sulla materia, ma la qualità pedagogica: non sono stati preparati a confrontarsi con le problematiche dell'età adolescenziale e con gli interessi dei giovani d'oggi» (Giunio Luzzatto, «Sole 24 ore», 15 febbraio 2015). Io non conosco tutte queste «ricerche». Sospetto ormai che *ricerche* sia soprattutto l'etichetta che appiccichiamo sulle nostre convinzioni o sui nostri interessi, per non doverci pensare più (ma posso dire che diffido degli adulti che pensano di avere la chiave delle «problematiche» e degli «interessi dei giovani d'oggi», e che pretendono di insegnare a me, o a chiunque altro, ad adoperare questa chiave). Quella che conosco di prima mano è la competenza disciplinare di molti studenti universitari che diventeranno prima o poi insegnanti, e anche quella di molti che insegnanti lo sono già; quello che so è che laureiamo persone che non sanno scrivere in italiano, che non hanno idea di cosa sia la letteratura dopo Svevo, che credono

che Tito Livio sia un imperatore romano, che mettono Galileo nel Settecento e che pensano che Aldo Moro sia un uomo politico degli anni del fascismo.

C'è però un modo spiccio ed efficace per risolvere questo problema: non considerarlo un problema. E noi faremo così.

21.

## Didattica della fuffa

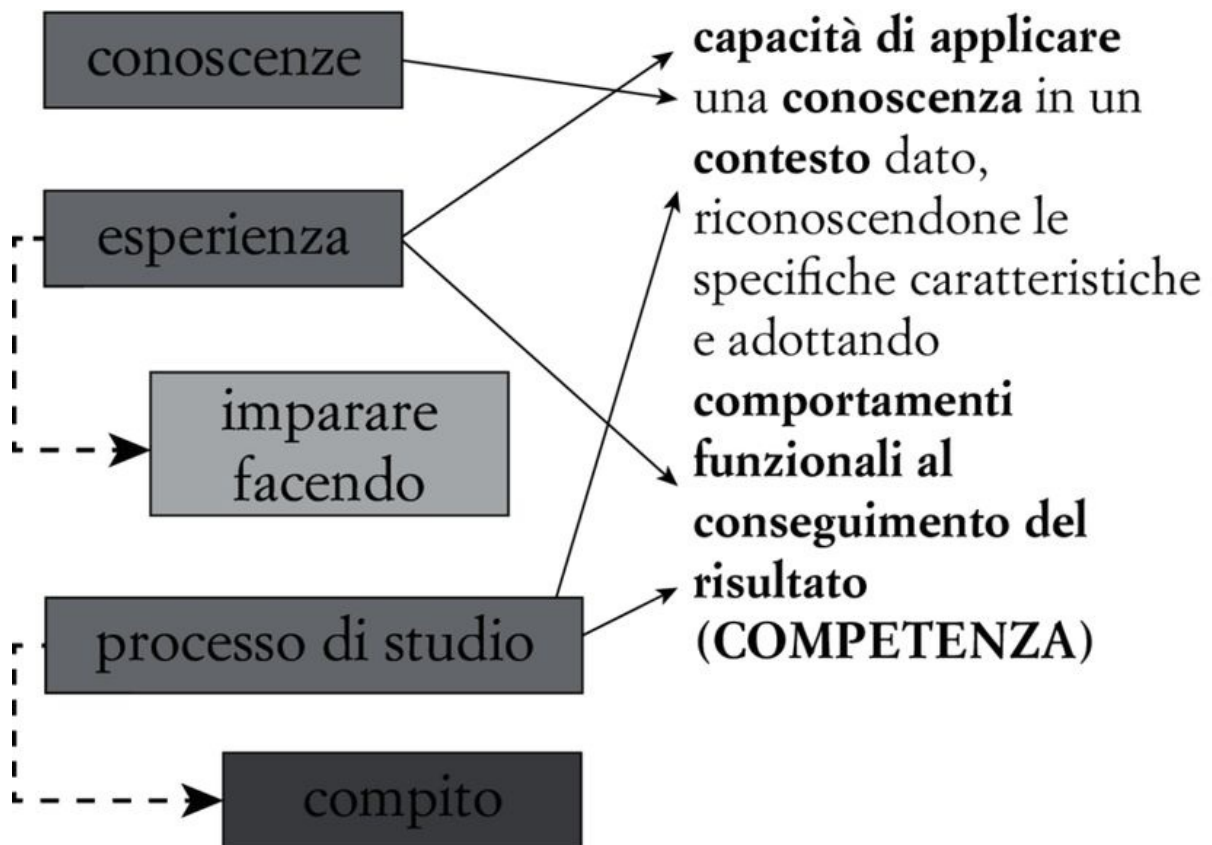
1. Se vi trovate in una riunione d'insegnanti della scuola secondaria, fare del sarcasmo sulla pedagogia e i pedagogisti è un modo quasi sicuro per guadagnarsi la loro simpatia. La stessa cosa vale per l'università, dove al dipartimento di Lettere i pedagogisti sono guardati da molti come dei parolai inutili se non addirittura dannosi.

Questa diffidenza deriva spesso da un partito preso, e il partito preso deriva spesso dall'ignoranza. La generazione di insegnanti alla quale appartengo, non diversamente dalle precedenti, del resto, non ha mai dovuto seguire corsi di pedagogia o di psicologia dello sviluppo, e spesso giudica inutili queste branche del sapere senza veramente conoscerle. Per la maggior parte, inoltre, gli insegnanti che conosco pensano e dicono che l'unica cosa che conta sia padroneggiare molto bene la propria materia, e che quelle che si fanno sul tema 'imparare ad insegnare' siano soltanto chiacchiere. È un punto di vista che condividevo fino a qualche anno fa: prima di fare un po' d'esperienza nelle scuole medie e negli istituti professionali, cioè là dove la mediazione umana è ancora più importante di quanto non sia al liceo o all'università; e prima di capire che io stesso, insegnando alle matricole del mio corso di Letteratura italiana, tendevo a riprodurre il tipo di lezioni che mi erano state somministrate un quarto di secolo fa. Niente di male, se non fosse che la platea di studenti che mi trovavo davanti era piuttosto diversa da quella alla quale appartenevo io a quel tempo; e se non fosse che quel tipo di lezioni, a me studente, non piaceva affatto. Lo dico per chiarire che il seguente Lamento sulle Aberrazioni del Pedagogismo (l'abuso delle maiuscole è uno degli stigmi del discorso pedagogico, tanto vale adeguarsi subito) viene da uno dei non molti insegnanti che pensa sia giusto e utile insegnare a insegnare. Purché lo si sappia fare, beninteso.

Ora, a giustificazione dell'atteggiamento diffidente o irritato che molti

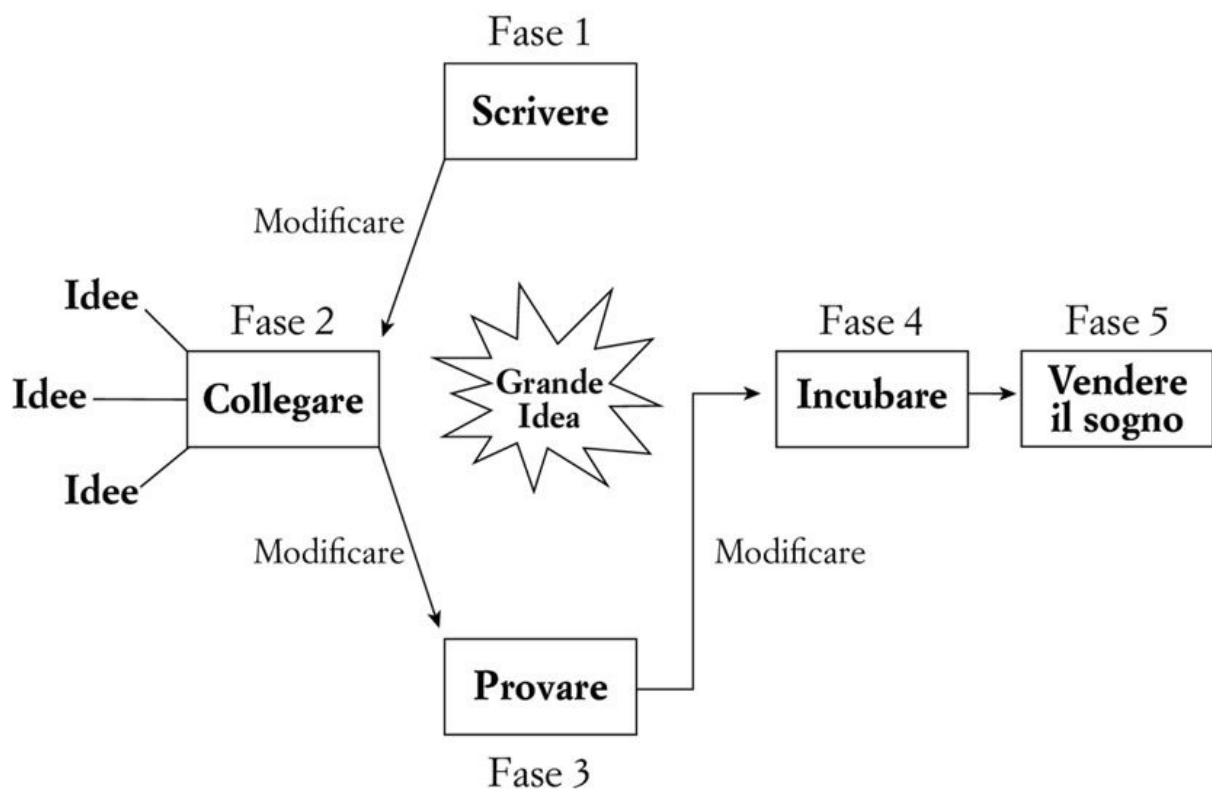
hanno quando sentono parlare di pedagogia applicata alla scuola o di tecniche didattiche, bisogna vedere che cos'è stata, che volto ha avuto la pedagogia con la quale la gran parte degli insegnanti ha avuto modo di fare la conoscenza negli ultimi decenni. Messo di fronte a questi nuovi sviluppi della disciplina, il lettore che ha qualche familiarità con i classici dell'educazione novecenteschi – come Dewey o la Montessori o Freinet o Ciari, o Borghi – rimane sorpreso. Il linguaggio è cambiato, e con il linguaggio, si direbbe, la cosa stessa.

Da un lato, si tratta di un linguaggio che riflette la volontà di formalizzare il processo educativo congelandolo in una rete di casi e possibilità, e di corrispondenti prescrizioni e disposizioni, ma sempre mantenendosi a una siderale distanza dalla vita concreta della scuola. È la pedagogia dei grafi, delle tabelle, delle frecce che portano dalla parola *X* alla parola *Y*, delle griglie da riempire con le formule dell'antilingua docimologica. Guardandole stampate sui libri, o nei pdf ministeriali, si ha l'impressione che qualsiasi elemento potrebbe essere sostituito da qualsiasi altro elemento senza che niente davvero cambi, tanto è immateriale, vaporizzata, la realtà alla quale questo apparato di pseudoconcetti dovrebbe applicarsi (fig. 1).



Fonte: *Progettare per competenze*, scaricabile dal sito dell'Ufficio Scolastico per la Lombardia, p. 13.

FIG. 1.





Fonte: Phil Harkins, Keith Hollihan, *Tutti vincenti*, Milano, Tecniche nuove, 2006, p. 21.

FIG. 2.

È il genere di ‘sapere’ predigerito che si trova nei manuali di *self-help*; aprendo quasi a caso, poniamo, il saggio motivazionale *Tutti vincenti* si trova la matrice di questa caricatura della formalizzazione scientifica (fig. 2).

Dall’altro lato, il linguaggio della nuova pedagogia scimmiotta la cattiva filosofia: spaccia cioè le sue ovvietà per profonde verità teoretiche, dice in una pagina ciò che si potrebbe esprimere altrettanto bene (o male) in una riga, sostituisce al linguaggio comune un linguaggio velleitariamente tecnico, nobilita i propri enunciati con l’aura irradiata dai nomi dei Filosofi. Con una differenza: che mentre la cattiva filosofia parla a pochi aspiranti filosofi sedotti da frasi sibilline che fanno finta di comprendere, questa pedagogia – ormai inamovibile dal curriculum universitario – parla a tutti coloro che si preparano a diventare insegnanti. È nelle loro vene che viene inoculata questa falsa scienza, sono loro quelli a cui si chiede di «restituire significatività ai saperi scolastici [e di] offrire elementi di operazionalizzazione della propria proposta»<sup>[1]</sup>; è alla loro ignoranza e al loro snobismo che strizzano l’occhio formulette patetiche come «un *personalismo critico*, non metafisico, storico e prassico [...] che valorizza in particolare l’*esperienza* dell’uomo (heideggerianamente ma anche deweyanamente intesa)»<sup>[2]</sup>; finiscono nelle loro mani – nelle mani dei ventenni iscritti ai corsi di laurea di Scienze della formazione o di Lettere, ragazzi che spesso faticano a scrivere un periodo in italiano corretto – certi sconci *pastiche* di Husserl e di Heidegger:

emerge l’opportunità e l’esigenza di una scientificità rinnovata idonea ad un *essere-in-didattica* che sia strettamente correlato all’*essere-per-l’educazione*. Occorre quindi elaborare suggerimenti e indicazioni che alimentino pratiche didattiche in cui progetto, trasformazione, cambiamento, intenzionalità siano le parole-chiave di una didattica che non voglia essere rigida applicazione di un modello preconfezionato [...]. *Docente* è un termine dall’etimo *essenzialmente relazionistico*, che rimanda direttamente all’altro soggetto che apprende. In altri termini il docente non può essere concepito logicamente senza un discente. Insegnare qualcosa non può essere pensato senza il destinatario [...]. L’azione didattica presuppone, in tal senso, un cambiamento di prospettiva: dal *fare didattica* all’*essere-in-didattica*. Il docente è contraddistinto dall’«essere-con», o meglio dall’*essere-per* un discente [...]. Chi insegna, in quanto soggetto intenzionante, coinvolge nella sua *intenzionalità* il soggetto intenzionato, il discente, in una relazione che lega i due in un continuo

rimando reciproco<sup>[3]</sup>.

Se gli schemini e le freccine facevano venire in mente i manuali di *self-help*, pagine come queste trasmettono un senso di strazio simile a quello che quarant'anni fa trasmettevano i comunicati dei gruppuscoli extraparlamentari: lo strazio di un linguaggio che viene adoperato non per descrivere la realtà ma per eluderla, non per ordinare i fenomeni ma per evocare un misterioso, evanescente noumeno. Il significato bisogna andare a cercarlo in mezzo a una selva di frasi sesquipedali, incisi, citazioni scriteriate, parole astratte in *-zione* e *-anza*; e quando lo si afferra, questo povero significato, cadono le braccia.

2. Al di là di ciò che questo stile di pensiero dice sull'*habitus* intellettuale di chi lo adopera e sulla sanità mentale di una comunità che lo prende sul serio, ciò su cui vale la pena di riflettere sono le conseguenze che lo spaccio di questo genere di 'scienza' ha sulla formazione dei futuri insegnanti: una riflessione tanto più opportuna in quanto la nuova normativa varata con la «Buona Scuola» relativa alla formazione degli insegnanti per la scuola secondaria prevede che chi vorrà accedere al corso triennale post-laurea dovrà aver acquisito 24 crediti in «discipline antro-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche». Ciò che era disperso nell'aria del tempo si fa concreto, diventa una parte ineludibile del curriculum di chi vorrà intraprendere la carriera di insegnante.

Come ricordavo all'inizio, non è stato sempre così. Chi è entrato a scuola come insegnante vincendo il concorso del 2000 non ha dovuto seguire corsi di pedagogia: contavano solo le competenze disciplinari. Chi ha partecipato al TFA (Tirocinio Formativo Attivo), a partire dal 2012-2013, o ai PAS (Percorsi Abilitanti Speciali), ha invece dovuto seguire dei corsi di pedagogia e sostenere un esame finale nel quale le competenze pedagogiche acquisite avevano un notevole rilievo. Ora, nessuno della dozzina di candidati di varie università con cui ho parlato ha espresso molta considerazione per questi corsi; per lo più ne hanno espressa pochissima. Non solo perché il contenuto delle lezioni consisteva, nel migliore dei casi, in raccomandazioni di buon senso che emergevano come arcipelaghi nel mare di astrattezze di cui ho dato

un assaggio sopra, ma anche e soprattutto perché questi pochi concetti erano diluiti in una chiacchiera infinita, e nozioni enunciabili in una frase, in pochi secondi, venivano trascinate per ore, come se per metterle a fuoco occorressero non poche parole chiare ma tanti giri di parole confusi. L'effetto di *loop* che si avverte insomma leggendo periodi del genere:

La dialettica soggetto-contesto rappresenta il principale fondamento per concettualizzare la competenza quale traguardo di apprendimento scolastico: nel quadro di un'epistemologia socio-costruttivista e situazionista, un apprendimento competente è tale in rapporto alla funzione che gli viene riconosciuta socialmente; in riferimento all'ambito scolastico, sono le attese sociali in termini di potenziale di trattamento autonomo di compiti e situazioni che si ritiene gli alunni debbano sviluppare a definire gli apprendimenti come competenti. In altre parole, nel momento in cui si circoscrivono traguardi di apprendimento e nella scelta ed organizzazione delle attività che strutturano i percorsi formativi non può venir meno il riferimento ai contesti che danno significato ad una competenza, che costituiscono l'«ambiente» entro il quale il soggetto deve imparare ad agire – in forma fisica e mentale – con intenzionalità<sup>[4]</sup>.

In una cultura come quella italiana, che sin dai banchi di scuola incoraggia alla prolissità («scrivi di più, non hai scritto abbastanza») e all'evasività, al dire e non dire, questo genere di pedagogia si trova a casa; e il suo successo nei ministeri si spiega benissimo leggendo le circolari che da quei ministeri promanano: la stessa verbosità, la stessa «fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per se stesso un significato»<sup>[5]</sup>, la stessa cieca devozione per un inafferrabile universo dei Concetti Puri. In un libretto recente che parla della sua esperienza di iscritto al TFA, Giulio Braccini ha condensato in poche parole il giudizio che su questa neolingua ho sentito dare da parecchi suoi colleghi: «tutti [...] coloro che si sono affacciati nel fantastico mondo della manualistica per docenti tendono a condividere la convinzione che la pedagogia sia un insieme di astruse ed astratte considerazioni senza nessun legame con la pratica della scuola. Si tratta di una convinzione che ha solide basi»<sup>[6]</sup>.

La testimonianza dei candidati al TFA e al PAS non è la sola che ho raccolto. Quasi tutti gli insegnanti in ruolo a cui ho chiesto un parere sulle indicazioni/prescrizioni relative alla didattica che vengono somministrate dal ministero o nei corsi di aggiornamento mi hanno dipinto lo stesso quadro

sconsolante: un'alluvione di parole, schemini, tabelle, tutto un variopinto apparato effimero dal quale si fatica a dedurre qualcosa che possa essere speso nella pratica, anche solo un consiglio per migliorare la lezione, l'atmosfera della classe. E non si tratta di insegnanti prevenuti o nemici delle novità. Apprezzano, se ben fatti, i seminari sulle nuove tecnologie didattiche; sono disposti a cambiare il loro metodo d'insegnamento, o lo hanno già cambiato, perché vedono bene che con una parte dei loro allievi il vecchio metodo della lezione frontale non funziona; sono interessati ai corsi di psicologia dello sviluppo; vedono l'utilità del discorso sulla didattica se applicato alla loro disciplina, da parte di chi con quella disciplina ha familiarità (per la letteratura, per esempio, i saggi di Guido Armellini)<sup>[7]</sup>. Ma non pensano che la soluzione dei problemi che hanno i loro studenti (distrazione cronica, dipendenza da Facebook, flessione delle competenze verbali, inabilità a scrivere, emotività fuori controllo, mancanza di senso storico) possa venire dalla 'didattica per competenze' o dalla 'classe capovolta'. Soprattutto, non pensano che la salvezza possa arrivare dall'iperpianificazione e dall'iper-controllo che questo zelo pedagogico ha portato con sé, trasformando la scuola – da luogo di insegnamento e di studio che era (anche per gli insegnanti: anche loro dovrebbero studiare) – in un'assurda assemblea permanente, con i suoi fogli Excel da compilare, i suoi verbali fantozziani:

Ogni docente imposta la propria programmazione disciplinare compilando le apposite schede (schede DIS e PIA); i docenti responsabili dei diversi progetti interdisciplinari procedono allo stesso modo per ciascuno di essi (schede ALT o PRO e scheda PIA). Il coordinatore di classe assembla anche le diverse pianificazioni operative (scheda PIA) nella scheda CAL e la inoltra a tutti i docenti del CdC perché verifichino l'equilibrio della distribuzione delle attività nell'anno e proponano gli eventuali correttivi.

E sanno anche, questi insegnanti, che non si può contare troppo sull'aiuto di 'esperti' che pensano seriamente che serva a qualcosa mettersi a definire concetti come *responsabilità* o *autonomia*, che da questa patetica teoresi possa venir fuori qualcosa di utile per chi impara o per chi insegna:

La responsabilità concerne la capacità di prendere decisioni (in ordine al cosa fare o come farlo) ma anche quella di eseguire nel modo più funzionale un compito assegnato da altri. L'autonomia

può essere definita come capacità di rendere senza supporto le prestazioni richieste: non, semplicemente, lavorare da soli, ma essere in grado di ricostruire e giustificare il proprio processo lavorativo, di riscontrare e segnalare le anomalie, di modificare le operazioni per migliorare il risultato<sup>[8]</sup>.

*Rendere senza supporto le prestazioni richieste... Ricostruire e giustificare il proprio processo lavorativo, riscontrare e segnalare le anomalie, modificare le operazioni per migliorare il risultato... Com'è successo? Quando? Chi ha cominciato per primo a parlare della scuola come di una catena di montaggio? Non perché sia un peccato contro lo spirito mescolare il linguaggio dell'industria con quello dell'istruzione, ma perché sono frasi che non vogliono dire niente. Trasformare la scuola in un'azienda è già una cosa deplorabile; ma dato che si cerca di farlo, perché non applicare intanto la prima regola di una sana mentalità aziendalista – non perdere il tempo in chiacchiere?*

3. Infine, a queste testimonianze di seconda mano posso aggiungere la mia: di membro delle commissioni d'esame per il TFA e i PAS e di lettore dei manuali e dei saggi di pedagogia.

Quanto all'esperienza nei corsi di TFA e PAS, negli orali delle prove di pedagogia era sufficiente ripetere le poche idee e le poche parole-chiave che erano state ripetute nel corso delle lezioni: a scuola bisogna soprattutto «imparare a imparare»; per coinvolgere gli alunni e favorire un apprendimento partecipato ci vuole il *brainstorming*; per tenere viva la loro attenzione è utile far vedere qualche scena di un film o di un documentario (*Il nome della rosa* come introduzione allo studio del Medioevo, preso come un monoblocco dal V al XV secolo; *Il postino* di Troisi come introduzione alla lettura della poesia; gli sketch degli Oblivion come introduzione ai *Promessi sposi*); tutto sta nello stimolare nel discente le «riflessioni metacognitive»; eccetera. Allo scritto bisognava 'costruire una lezione' su un tema a scelta: ma il tema lo si sapeva in anticipo, il che vuol dire che – avendo, a casa, i libri sottomano – si poteva anche conoscere superficialmente quel tema purché si maneggiassero con ordine tutti i passaggi del protocollo: la «premessa di senso», le «competenze da promuovere», «metodologie e strumenti», le

«modalità di valutazione». Infine, prima dell'esame occorre consegnare alla commissione una memoria scritta di una decina di pagine (nella scuola italiana, come ho detto, la sintesi non è un valore) nella quale il candidato rifletteva 'liberamente' sulla propria esperienza durante i mesi del corso: citando i saggi pedagogici che lo avevano illuminato, riconoscendo la bontà del percorso di formazione che aveva seguito – è bene non dimenticarlo – *a pagamento* («In questa tesi viene analizzato il valore aggiunto apportato dal PAS alla mia professionalità... È ormai evidente che la vecchia scuola trasmissiva è necessariamente superata. L'insegnamento per competenze è una sfida della società che la scuola deve raccogliere se vuole restare un luogo di riferimento culturale e pedagogico»).

Com'è intuibile, nessuna vera selezione è stato possibile operare sulla base di queste 'competenze pedagogiche'. Ogni candidato aveva imparato dalle dispense e dalle lezioni alcuni concetti elementari con la relativa, elementare terminologia, e inseriva gli uni e l'altra nella sua relazione di fine percorso. In alcuni casi, in particolare tra i candidati ai PAS, le relazioni erano scritte in un italiano zoppicante; e alcuni di questi aspiranti docenti avevano una conoscenza lacunosa della disciplina che sarebbero andati a insegnare (e che in realtà, talvolta, avevano già insegnato per almeno tre anni). Parlavano di *metacognizioni*, di *epistemologia costruttivista*, di *competenze enattive*, ma non sapevano dire che differenza c'è tra la fonetica e la morfologia. Ebbene, in commissioni miste, composte cioè da pedagogisti e da disciplinari, è accaduto spesso che questi candidati siano stati promossi in considerazione del fatto che padroneggiavano almeno una metà del programma prescritto, quella appunto pedagogico-didattica. La cosa va ricordata, mentre si ridisegna il percorso abilitante per i futuri insegnanti, perché il rischio è che l'errore si ripeta, e che una scarsa padronanza della disciplina (e dell'italiano scritto e parlato) venga 'riscattata' dalla conoscenza di un po' di gergo pedagogico-didattico. Mentre dovrebbe essere chiaro che, tra i requisiti, il saper insegnare viene *dopo* la conoscenza delle cose che si debbono insegnare: perché mentre a insegnare si può imparare attraverso l'esperienza e l'emulazione, se non si conosce bene la propria materia o non si ha un profilo intellettuale adeguato

nel momento in cui s'inizia la carriera è difficile che questa conoscenza e questa adeguatezza ce la si possa fabbricare negli anni.

Quanto alla lettura di saggi e manuali pedagogici, si è trattato per me di un'esperienza, alla lettera, stupefacente; ma ho scoperto con sollievo che non sono isolato nella mia stupefazione. Un articolo di Luigi Monti pubblicato sulla rivista «Gli Asini» comincia così:

Pensavo di scrivere una recensione del 1970<sup>o</sup> volume a stampa firmato da Franco Frabboni, docente di pedagogia e preside per due mandati della facoltà di Scienze della formazione di Bologna, direttore di cinque riviste e svariate collane pedagogiche, membro, a partire dalla metà degli anni '80, di quattro commissioni di altrettanti ministeri della Pubblica Istruzione. Per la cronaca il titolo di questa nuova fatica, edita da Sellerio alla fine dello scorso anno, è *La sfida della didattica*. Ma confesso che arrivato a pagina 20 mi è risultato impossibile procedere nella lettura<sup>[9]</sup>.

Di fatto, Franco Frabboni è autore o coautore di un impressionante numero di volumi di argomento didattico-pedagogico, per lo più pubblicati dall'editore Laterza, e tra l'altro di un *Manuale di Didattica generale* che ha avuto non meno di otto riedizioni, e che da anni figura nei programmi di molti corsi universitari di Pedagogia, sicché a buon diritto il sito della Laterza può dire che si tratta di «un'opera ormai classica». Il sito spiega anche che essa «ha operato una svolta radicale nelle scienze dell'educazione. Anche grazie a questo manuale la didattica ha cessato di essere l'ancella della pedagogia, il suo versante pratico: è diventata un sapere autonomo, dotato di proprie teorie e di proprie pratiche». Ecco una pagina di questo manuale, scelta quasi a caso, la pagina in cui l'autore enuncia la sua *quarta tesi* didattica; i corsivi enfatici sono nell'originale:

Quarta tesi: *l'ambiente naturale* come parco ecologico. *L'ambiente naturale* (il «paesaggio») dispone, a sua volta, di due bandiere colorate di verde per issare permanentemente sui tetti di una scuola disponibile a promuovere una precoce *coscientizzazione ecologica*. Vediamole.

d1) Prima bandiera ecologica. *L'ambiente naturale* come alfabetiere ecologico concorre a educare all'impegno civile e sociale nei confronti della salvaguardia-protezione-difesa del proprio territorio paesaggistico in quanto «tempio» di risorse, valori, culture. Questo significa sensibilizzare l'allievo alla *responsabilizzazione* collettiva verso una pratica ecologica che funga da comportamento civico – di denuncia, opposizione, lotta – contro ogni attentato, ogni forma di abuso, saccheggio, inquinamento, degrado dell'ambiente; nonché contro le politiche di incuria e di abbandono dei contesti naturali e paesaggistici, indifferenti – quindi – agli squilibri e ai dissesti idrogeologici che portano distruzione, disastri, morte.

d2) Seconda bandiera ecologica. L'*ambiente naturale* come alfabetiere ecologico concorre a far sì che la scuola superi (e archivi) le logiche cognitive monodisciplinari. Il che significa prendere consapevolezza dell'incoerenza e improduttività culturale di una scuola che perpetua un insegnamento disciplinare formalizzato su conoscenze *separate e incomunicanti* tra loro: a fronte, oggi, di una cultura ecologico-ambientale di elevata qualità «metacognitiva» fondata su logiche culturali «sistemiche», «complessuali», «relazionali», «intersezionali». Tutto questo significa chiedere alla scuola di tingere sempre *più di verde* i propri saperi, di inaugurare un vero e proprio *curricolo verde*. E come? Utilizzando didatticamente l'ambiente naturale come manuale di conoscenza, sillabario di alfabetizzazione capace di fungere da «scolorina» nei confronti degli stereotipi/mediatori didattici che popolano abitualmente la scuola: album, poster, schede, sussidi di plastica ecc. Anche perché i linguaggi, i saperi, i valori colti nell'ambiente di vita dell'allievo sintonizzano puntualmente con le sue grammatiche e le sue logiche comunicativo-interpretative. Con il risultato – tutto pedagogico – di tenere viva la sua motivazione e la sua partecipazione attiva alla ricerca/scoperta del territorio. Possibile osservando-decifrandoinquisendo le forme, i colori, le tessiture, le consistenze, le temperature dei paesaggi che fanno da scenografia al suo palcoscenico quotidiano di vita.

Questa pagina non è né più né meno bizzarra delle altre decine che compongono il libro. Avrei potuto citare il passo in cui l'autore spiega che la *transdisciplinarietà* «si pratica quando un “oggetto” di ricerca extracurricolare (e di difficile attuazione con gli argomenti/temi disciplinari) riceve un apporto dall'intero sistema disciplinare (mono, meta, fantadisciplinare) in termini di conoscenze e di linguaggi, ma anche di apporto ermeneutico e inquisitivo, come pure euristico ed estetico». Oppure quello in cui, con lo stordente effetto-*loop* di cui si è già detto sopra, osserva che «il contesto sociale e naturale si offre da [*sic*] possibile quaderno dell'immaginario, da lavagna dell'invenzione, da manuale della creatività [...], da alfabeto reinventabile attraverso la grammatica della fantasia di cui è equipaggiato nella sua duplice dimensione 'sociale' e 'naturale'». E così via.

Pagine come queste sono state, sono e saranno lette, assimilate, ripetute dagli studenti universitari italiani. C'è anzi da credere che sul fondamento di questa 'Didattica generale' si organizzeranno d'ora in poi i 24 crediti in «discipline antropo-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche» che i futuri insegnanti dovranno ottenere durante il loro corso di studi. Per chi abbia letto e riletto la «Quarta tesi» del *Manuale di Didattica generale* con l'attenzione e lo sconcerto necessari si apre perciò un dilemma piuttosto



angoscioso relativo al, diciamo, grado di consapevolezza degli attori coinvolti. Angoscioso: perché è la scelta tra due mali. E lo si potrebbe formulare così: sapevano l'autore, i redattori della Laterza (la casa editrice di De Mauro e Serianni, per non scomodare Croce), i docenti che hanno inserito pagine simili, un libro simile nei programmi dei loro corsi, che si tratta di parole prive di senso, di un modo di argomentare puerile, di un uso del linguaggio e del pensiero, insomma, che sarebbe censurabile in un tema di terza media, figuriamoci in un libro, figuriamoci in un libro che dovrebbe *insegnare a insegnare*? Sapevano quel che facevano, quando usavano, o accettavano che venissero usati, termini deliranti come *alfabetiere ecologico*, o come *territorio paesaggistico* al posto di *paesaggio*, *coscientizzazione* al posto di *coscienza*, *responsabilizzazione* al posto di *responsabilità*, «*complessuali*» e «*intersezionali*», con tanto di virgolette, al posto di... Al posto di niente? Pensavano davvero che fosse possibile, in un libro pubblicato in una collana di strumenti per l'università, adoperare metafore balorde come «due bandiere colorate di verde per issare permanentemente sui tetti di una scuola disponibile a promuovere una precoce *coscientizzazione ecologica*», o come «tingere sempre *più di verde* i propri saperi», o come «sillabario di alfabetizzazione capace di fungere da “scolorina” nei confronti degli stereotipi/mediatori didattici»? Ridevano anche loro – l'autore, i redattori della Laterza, i docenti di Pedagogia – mentre traducevano il pensierino 'Bisogna far sì che gli studenti imparino a rispettare l'ambiente' in questa antilingua fatta di catene di parole assemblate a caso («osservando-decifrandoinquisendo le forme, i colori, le tessiture, le consistenze, le temperature dei paesaggi»), *dicola* e *tricola* minatori («indifferenti – quindi – agli squilibri e ai dissesti idrogeologici che portano distruzione, disastri, morte»), semplici nonsensi («i valori colti nell'ambiente di vita dell'allievo sintonizzano puntualmente con le sue grammatiche e le sue logiche comunicativo-interpretative»)? Sapevano? Non sapevano?

Non è, come accennavo, un dilemma che possa risolversi positivamente: perché è un dilemma tra una lucida dissennatezza e il dolo. Peggio: una dissennatezza, o un dolo, collettivi. O forse né dissennatezza né dolo: forse, e

l'ipotesi non è meno allarmante, una generale mancanza di attenzione, una tendenza a non darsi troppa pena, ad accontentarsi di cose sciatte e approssimative, scritte senza staccare le mani dalla tastiera del computer, «tanto non è così importante...». È importante, invece. Perché è evidente che non si tratta soltanto di aberrazioni linguistiche, e non si tratta soltanto di questo caso, di questo libro, ma della gran parte della recente bibliografia pedagogico-didattica che ho avuto la forza di leggere, una bibliografia che, al riparo del gergo di cui ho dato un assaggio, combina senza criterio, in un italiano da querela, un progressismo sloganistico, caricaturale («Quali sono i colpi proibiti dei pezzi/neri per portare al trionfo il soggetto/massa? Si sa. Il suo modello di società tutto/economia (mercato) e tutto pensiero/unico (mediatico) ha la sua ragione ultima in una persona dimezzata: incolta e qualunquista»<sup>[10]</sup>), velleità d'intervento sui problemi del mondo (le immancabili «sfide poste dalla società della globalizzazione e delle tecnoscienze»), ovvietà lapalissiane pronunciate col tono di chi annuncia grandi scoperte («Se la teoria didattica viene contraddetta dall'esperienza didattica allora questa dovrà essere abbandonata. Se al contrario si accorda con i fatti didattici allora la *teoria didattica* viene assunta: peraltro provvisoriamente, dal momento che dovrà mantenere sempre un carattere ipotetico, congetturale»; «La nostra tesi è che i sistemi simbolici e logici della cultura vanno largamente appresi nella società in cui si vive»), e più di tutto mostra di avere dell'educazione un'idea totalitaria, che progetta di estendere il raggio d'azione dell'educatore – un educatore formato *attraverso prontuari come questo* – ad ogni piega dell'esistenza umana. Ci sarebbe da recriminare sullo spirito illiberale, coattivo di questo tipo d'atteggiamento, se esso non fosse invece soltanto il riflesso della volontà di potenza di un settore 'scientifico' che non sembra avere nulla di serio da portare al dibattito delle idee, men che meno alla vita della scuola.

---

[1] Daniela Maccario, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012, p. 22.

[2] Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza,

2001, p. 82.

[3] Vanna Iori, *Dal fare didattica all'essere-in-didattica*, in *Sulla didattica*, a cura di Piero Bertolini, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 28-31.

[4] Maccario, *A scuola di competenze*, cit., p. 20.

[5] Italo Calvino, *L'antilingua*, in *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 122-126 (a p. 122).

[6] Giulio Braccini, *Questa birberia del leggere e scrivere. Appunti di pedagogia pratica/1*, Roma, Emiliano degli Orfini, 2016, p. 62.

[7] In particolare *Come e perché insegnare letteratura*, cit., e *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008.

[8] Come la precedente, anche questa citazione è tratta dal dossier *La Didattica per competenze*, a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, scaricabile dal sito [www.requs.it](http://www.requs.it).

[9] Luigi Monti, *Agonia della cultura pedagogica*, in «Gli Asini», 9 (2012), pp. 11-16. Da leggere insieme a Walter Baroni, *Ancora sulla cultura pedagogica all'italiana*, sul sito della rivista, che va nella medesima direzione.

[10] Franco Frabboni, *Povera ma bella. La scuola fabbrica di futuro*, Trento, Erickson 2011, p. 23.

22.

## Saper scrivere potrebbe non essere così importante

Il 4 febbraio 2017 il «Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità» ha pubblicato online una lettera aperta firmata da circa 600 docenti universitari «Contro il declino dell'italiano a scuola». La lettera comincia così: «È chiaro ormai da molti anni che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente...», e prosegue chiedendo al governo un intervento mirato, e propone qualche soluzione per migliorare le cose. Il testo completo si trova nel sito [gruppodifirenze.blogspot.it](http://gruppodifirenze.blogspot.it). L'articolo che segue – uscito il 13 febbraio sul supplemento culturale del «Sole 24 ore», e qui un po' ritoccato e integrato – nasce in margine alla discussione seguita a quella lettera. Comincia con un frammento di vita vissuta: la promozione, per mio sfinimento, di uno studente che, non essendo in grado di scrivere decentemente in italiano, non meritava di essere promosso. Naturalmente – lo dico perché gli indignati si sono indignati – il frammento di vita vissuta è inventato (ma non per questo meno aderente alla realtà). Considerazioni analoghe a quelle svolte qui si trovano in un eccellente articolo di Rebecca Schuman uscito il 13 dicembre 2013 sulla rivista online «Slate»: *The End of the College Essay*. Schuman sostiene che insegnare a scrivere bene a tutti o anche solo alla maggioranza degli studenti che vanno al college è, oltre che impossibile, inutile, perché non è ormai una delle abilità che contino di più nel mercato del lavoro; e che bisognerebbe puntare su altre abilità e conoscenze. In sostanza, questa è anche la mia opinione.

\* \* \*

Tra i colpevoli della notevole inabilità alla scrittura di buona parte degli studenti italiani ci sono anch'io.

Ho appena messo 18 al compito scritto di uno studente della laurea magistrale in Lettere (quinto anno di università) che meritava invece di essere

bocciato perché, a parte conoscere maluccio il programma, ha grosse difficoltà nello scrivere: mette male la punteggiatura, usa i verbi sbagliati, confonde le preposizioni (scrive per esempio che *la squadra ha l'intenzione a partecipare*, anziché *di partecipare*) non sa fare un riassunto, nel senso che invece di riassumere l'intero brano assegnato sintetizzandone il contenuto lo riassume frase per frase: «L'autore di questo brano dice che... Poi dice che... Poi dice che...», e così via. Lo studente che io adesso promuovo potrebbe prima o poi diventare un insegnante, e con un insegnante simile i suoi futuri studenti certamente non impareranno a scrivere (ci si potrebbe domandare: può questo aspirante insegnante imparare a scrivere nei prossimi anni, tra il suo quinto anno di università e la sua eventuale, speriamo scongiurabile, entrata in servizio? Non è impossibile, ma è molto improbabile). E allora perché l'ho promosso? Dato che si discute molto della cattiva scrittura degli studenti, mi pare che la risposta a questa domanda possa interessare tutti. Ma non c'è una sola risposta, ce ne sono molte, o meglio c'è una risposta che si complica, si sfrangia in tante risposte più piccole, una causa che si può scomporre in concause.

Diciamo intanto che lo studente a cui ho dato 18 ha ripetuto l'esame quattro volte. La quarta è andata meglio delle tre precedenti, nel senso che lo studente non ha smesso di impegnarsi: ha letto, ha studiato. Ma, quanto alla scrittura, non può fare più di così: avrebbe dovuto imparare a scrivere decentemente molti anni fa, ma non ha imparato, e adesso è tardi. Alla quarta volta l'ho promosso perché, come mi ha ripetuto fino alla nausea, il mio è «il suo ultimo esame», la tesi è già pronta da tempo, ed è una tesi che non riguarda la mia materia: lo studente si laureerà in storia contemporanea. Bocciarlo ancora (e poi ancora, e ancora) avrebbe voluto dire impedirgli di laurearsi, fargli buttare via gli studi di cinque anni, rovinargli l'esistenza. Tra l'altro, lo studente non è affatto sciocco, e ha un libretto più che dignitoso. Non sa scrivere in un italiano decente, ma ha una media del 27-28, alcuni 30. Esami orali, voti in parte anche meritati. Di fatto, il mio è uno dei non molti esami scritti che ci siano a Lettere; i pochi altri sono test a crocette, o sono esami scritti in cui il docente (legittimamente?) bada più al contenuto che alla forma. Ma insomma,

alla quarta volta – lo studente è civile, è anche, ripeto, intelligente – non me la sono sentita di bocciarlo ancora, e gli ho regalato un voto.

Quattro volte? Sì, perché l'università italiana è quel luogo felice in cui gli studenti possono ripetere lo stesso esame virtualmente *all'infinito*. Tre sessioni l'anno, uno o due appelli a sessione, più eventuali sessioni straordinarie: i miei studenti possono, come si dice, 'tentare' il mio esame cinque o sei volte l'anno, finché non lo passano (e infatti quattro non è il record: ci sono studenti che lo hanno ripetuto sei, sette volte). In altre nazioni, chi viene bocciato all'esame per due volte deve ripetere l'intero anno; in alcune, una pluri-bocciatura comporta l'espulsione dall'università. Non in Italia. In Italia, una volta entrati, si ha il diritto di ripetere gli esami quante volte si vuole, così come si ha il diritto di non frequentare le lezioni. È la libertà.

*Una volta entrati*, ho detto, e qui sta l'altro problema, perché la porta dei dipartimenti di Lettere, a differenza di quella – poniamo – delle facoltà di Medicina, è sempre aperta. Ci sono in alcuni atenei, come minideterrenti, dei test d'ingresso, ma sono test che hanno l'obiettivo di permettere allo studente di autovalutarsi, di capire se quella è davvero la sua strada, più che di stabilire chi può o non può frequentare i corsi. Di fatto, è normale leggere, nei bandi, che «l'esito del test non preclude la successiva immatricolazione al Corso di Laurea» (cito dal sito dell'Università di Bologna); e di fatto accade spesso che a Lettere finiscano per iscriversi ragazzi e ragazze che non hanno passato l'esame d'ammissione a corsi universitari o para-universitari più selettivi ma di tutt'altra indole, come Fisioterapia. Lettere è un ripiego, magari momentaneo, in attesa di riprovare il test di Fisioterapia.

Perché questa generosità, questa politica di accoglienza *erga omnes*? Per varie ragioni. La prima è che non si può mettere il numero chiuso a tutti gli indirizzi di studio, altrimenti molti studenti non saprebbero che fare, dopo le superiori. A differenza dei corsi di medicina o di fisioterapia, i corsi di Lettere e Filosofia non hanno bisogno di laboratori, perciò non esistono ragioni oggettive che impongano un filtro agli iscritti: dove si formano venti latinisti

– questa la *ratio* (non molto razionale, in verità) – se ne possono formare quaranta. La seconda è che gli studi umanistici sono spesso intesi come una sorta di viatico all’emancipazione personale, non solo cioè un percorso professionalizzante ma l’occasione per una crescita culturale, per migliorare se stessi: negare questa *chance* a studenti magari non manifestamente vocati alla carriera di intellettuali ma volenterosi, zelanti, davvero capaci di trarre profitto da lezioni su Aristotele, Shakespeare, Michelangelo, può apparire ingiusto, anche odioso. La terza, la più importante, è che qualsiasi università ha tutto l’interesse ad avere – nei limiti (assai elastici) imposti dalle sue strutture, e dall’ampiezza del suo corpo docente – il maggior numero possibile di studenti, un po’ perché gli studenti pagano le tasse e un po’ (soprattutto) perché il ministero dell’Istruzione finanzia le università in proporzione al numero dei loro iscritti. Pochi studenti vogliono dire pochi soldi per aprire corsi di studio, assumere docenti, reclutare giovani ricercatori, organizzare congressi eccetera.

Questa spiegabile politica delle ‘porte aperte’ ha il suo prezzo: a Lettere s’iscrivono molti studenti che non avrebbero bisogno di fare l’università ma di fare o rifare il liceo, e che – tra le altre cose – non sanno scrivere in italiano perché nessuno glielo ha mai insegnato. Lo studente a cui ho dato 18 è uno dei tanti: nelle sue condizioni, o peggio, si trova la maggior parte degli studenti che s’iscrivono a Lettere. Bocciarli tutti? È quasi impossibile. 1) Perché bocciare a ripetizione la metà o più dei candidati all’esame di Letteratura italiana vorrebbe dire in pratica bloccare le carriere di decine e decine di studenti, con ovvie ripercussioni sulla vita dell’intero dipartimento. 2) Perché le università vengono premiate dal ministero anche in ragione della *rapidità* con cui gli studenti concludono i loro studi, cioè arrivano alla tesi: vale a dire che le università sono fortemente motivate a licenziare in fretta i loro studenti, a non avere fuoricorso; e i docenti sono tacitamente invitati ad aderire a questa *policy*. È un principio simile al *No Child Left Behind*, salvo il fatto che qui i *children* hanno intorno ai vent’anni, e non lasciarli indietro va soprattutto nell’interesse dell’ente che eroga il servizio, non in quello della comunità che lo finanzia. 3) Perché bocciare qualcuno perché non sa scrivere



non è così facile. Abituati a ‘badare al contenuto e non alla forma’, molti studenti non riescono a capire perché io dia tanta importanza ai loro errori o alla loro sciatteria nello scrivere. Se anche lo capiscono, se arrivano ad ammettere che la forma è importante, possono non capire perché ciò che scrivono non va bene, o possono obiettare che si tratta di errori veniali, di pura distrazione, che non giustificano la bocciatura. Offesi da questa ingiusta persecuzione, possono, a norma di regolamento, rivolgersi al «garante degli studenti» o al direttore di dipartimento o al rettore per chiedere di fare l’esame (oralmente) con un altro docente della stessa materia. Supereranno l’esame, si laureeranno; e alcuni andranno a insegnare.

Tutta questa spiegazione per dire che una delle ragioni per cui gli studenti non sanno scrivere (insieme alla disaffezione alla lettura, al contagio del linguaggio affrettato degli sms e di Facebook, alla prevalenza del visivo sullo scritto eccetera) è che non sanno scrivere molti dei laureati in Lettere che andranno a insegnare nelle scuole, laureati che non potranno ovviamente insegnare ad altri ciò che loro stessi non sanno fare. Questo accade perché, come ho cercato di spiegare, tutti gli attori coinvolti (gli studenti, le famiglie, i docenti universitari, l’amministrazione universitaria) hanno interesse a far sì che le cose vadano in questo modo, ragion per cui non si vede proprio come sia possibile uscire da questa situazione, salvo un ripensamento complessivo della formazione scolastica e universitaria, con enormi investimenti e progetti di medio-lungo periodo che ignorino l’utilità immediata e le mode: niente che sia realistico aspettarsi (l’idea che, come recita il manifesto steso dal *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità*, la salvezza possa venire da «una revisione delle indicazioni nazionali che dia grande rilievo all’acquisizione delle competenze di base, fondamentali per tutti gli ambiti disciplinari» mi pare molto ingenua).

Oppure no? La soluzione potrebbe arrivare, sta già arrivando forse, da tutt’altra direzione, il nodo potrebbe essere tagliato anziché sciolto. Provo a spiegarmi.

La competenza nella scrittura, il saper scrivere decentemente, declina anche

per una ragione molto semplice e concreta, una ragione che – magari inconsciamente – è ben chiara agli studenti che hanno fretta di laurearsi (e più ancora alle loro famiglie che li mantengono), e cioè che saper scrivere decentemente, alla fine, non è così importante. Lo era senz'altro nell'Epoca della Scarsità, quando coloro che avevano accesso alla sfera pubblica erano pochi, e soprattutto quando il sapere tecnico-scientifico era percepito come meno rilevante rispetto a quella infarinatura umanistica che dava accesso alle professioni di prestigio sia nel settore pubblico sia in quello privato, un'infarinatura della quale il saper scrivere non bene, magari, ma 'elegante' costituiva una parte non secondaria (che poi l'*elegante* confliggesse spesso con il *bene*, onde l'atrocissimo belletterismo italiano, è un altro discorso). Era un saper scrivere che implicava, prima ancora della cura nello stile, la calligrafia (abolita come materia alle elementari nel 1985, quando *Disegno e scrittura* diventano *Educazione all'immagine*) e la consapevolezza di come andava strutturato un testo 'ben fatto' (accapo, rientri, maiuscole, corsivi, formule protocollari ed escatocollari, eccetera). Non è invece molto importante, saper scrivere, nell'Epoca dell'Abbondanza, quando ogni individuo ha infinite possibilità di scrivere e di essere letto da un pubblico infinitamente più ampio di quello sul quale potevano contare gli scrittori del passato. Dato che lo scrivere (e anche lo scrivere per un pubblico) è diventato un'attività ordinaria come parlare o come leggere, molti di coloro che scrivono sono indifferenti alle regole della buona forma, o non le hanno mai veramente imparate. Per esempio. Scrivere direttamente al computer è una cosa tanto normale, per gli studenti di oggi, che far loro osservare che sarebbe meglio scrivere prima su carta, e solo in un secondo tempo passare alla 'bella' sullo schermo, suona come una bizzarria. Di fatto, è una raccomandazione che faccio spesso ai miei studenti, ed è significativo che, come mi spiegano, nessun altro – genitore o insegnante – gliel'abbia mai fatta prima. Si pensa evidentemente che i 'nativi digitali' siano così abituati al pc da essere in grado di scrivere direttamente su schermo: ma basta leggere quello che scrivono per capire che non è così. O meglio, basta leggere quello che scrivono se chi legge è in grado di distinguere una frase corretta da una frase scorretta, e una

frase ben congegnata da una frase sbilenca: una competenza che, per le ragioni che ho detto, manca a molti insegnanti.

Ma non è che si scrive peggio perché si scrive di più, o più in fretta. Si scrive peggio soprattutto perché l'infarinatura umanistica che era tenuta in gran conto fino a qualche generazione fa è diventata secondaria, a fronte di altre competenze, o a fronte di niente, ed è per esempio perfettamente possibile entrare a far parte della 'classe dirigente' senza aver letto dei libri e senza saper scrivere in italiano. Il deputato Alessandro Di Battista (laurea al DAMS di Roma Tre), che aspira alla carica di presidente del Consiglio, o perlomeno di ministro, critica, durante la trasmissione televisiva *DiMartedì* (La7, 24 gennaio 2017), «coloro che hanno magari paura che potremo svelare alcune porcate reali e molto molto grandi che appunto inficiano lì, sulla carne dei cittadini italiani e sui diritti di tutti noi italiani». Evidentemente, nella sua formazione, Di Battista non ha investito molto sull'italiano parlato e scritto. Gli si può dare torto, considerando la carriera che ha fatto? E del resto: quale messaggio, quale idea di formazione trapela dal progetto di Alternanza Scuola-Lavoro, che sostituisce alcune decine di ore curricolari con esperienze lavorative all'interno di aziende o uffici pubblici? Se davvero fossimo convinti che studiare con serietà e continuità discipline come l'italiano o la storia o la biologia o la matematica è il modo migliore per crescere e per trovarsi un lavoro, accetteremmo davvero di farci rosicchiare il tempo-scuola dalla gita d'istruzione, dal Campus sulla Legalità, dalla Settimana della Cittadinanza, dalla Giornata della Memoria, dallo stage in biblioteca? Càpita che la devozione continui anche quando il dio che si prega è morto da un pezzo.

Mancando, per così dire, la domanda sociale del prodotto, non c'è dunque neppure ragione di coltivarlo, ovvero non c'è ragione per non accontentarsi di un prodotto meno curato, e insomma di testi brutti, ma comunque comprensibili, anziché di testi ben scritti. Non coltivando il prodotto, non si coltiva neppure la sensibilità idonea ad apprezzarlo, ed ecco che non solo si fanno errori che passano inosservati tanto a chi scrive quanto a chi legge

(cinquantenario dell'alluvione di Firenze, cartello commemorativo: gli 'angeli del fango' salvarono il patrimonio artistico della città «lavorando giorno e notte *in condizioni affatto favorevoli*»), ma si generalizza anche il vizio italianissimo della 'eleganza', della parola scelta là dove starebbe meglio la parola comune (stazione di Firenze: «*Discendere* dal lato opposto», anziché *scendere*), si adoperano a casaccio le preposizioni (articolo del noto giornalista X: «Ho avuto come *un soprassalto a trovare...* Una mattina *mi telefonò a offrirmi* un contratto»), si usano a sproposito le locuzioni idiomatiche (pagina di un manuale scolastico: «*Angelica cadde a gambe levate*»), e più in generale, senza che la sciatteria comporti veri e propri errori, si scrive male, e si accettano testi scritti male, anche là dove, data la sede, ci si aspetterebbe un po' di cura:

Domande tante, risposte poche, confuse e contraddittorie. L'immigrazione, il terrorismo, l'Islam, la religione, la famiglia, la scuola, la sanità. Coriandoli di pensieri che il vento dell'impietosa quotidianità solleva e mischia. E poi la natura, l'arte, l'estetica. Financo il concetto di alienazione andrebbe ridiscusso. Marx, Freud e Marcuse non bastano per capire come mai in un vagone della metropolitana nessuno alza gli occhi dal proprio *smartphone*. Nella scala dell'evoluzione, dopo l'*homo sapiens* è arrivato l'*homo cellularis*. È l'intera civiltà in discussione. Una sfida immensa. Possibile che a raccogliarla siano Donald Trump, Marine Le Pen o Beppe Grillo? Pessimismo della ragione, ottimismo della volontà. Gramsci, se ci sei, batti un colpo.

Questo è il paragrafo conclusivo di un editoriale pubblicato sulla *homepage* di un grande quotidiano italiano. Non contiene errori 'blu', ma l'insegnante abituato a correggere i temi degli studenti, a scuola o all'università, riconosce subito i tic dell'inesperienza o della sciatteria: le frasette di tre o quattro parole messe lì senza la minima elaborazione, e accostate l'una all'altra senza che tra loro sussista una vera implicazione logica; le frasi-slogan senza verbo («Una sfida immensa»); i *cliché* («Domande tante, risposte poche»); la parola inutilmente desueta e preziosa (*financo*); l'allusione ad autorità che un po' c'entrano un po' no (Marx, Freud, Marcuse); le citazioni trite usate come chiusa memorabile («Pessimismo della ragione, ottimismo della volontà»); gli elenchi a rotta di collo, che vogliono dire tutto e niente («E poi la natura, l'arte, l'estetica»); le freddure insipide («dopo l'*homo sapiens* è arrivato l'*homo cellularis*»); le metafore barocche fuori controllo («Coriandoli di

pensieri che il vento dell'impetosa quotidianità solleva e mischia»).

Alla cattiva scrittura corrisponde un cattivo contenuto? In questo caso sì, perché quelle che l'editorialista inanella in questo paragrafo sono tutte banalità. Ma non è detto che questa corrispondenza si dia sempre: l'articolo del noto giornalista X che ho citato sopra era mal scritto, ma conteneva osservazioni interessanti. Del resto, scrivere per il web non è come scrivere un articolo per un giornale di carta, e scrivere un articolo per un giornale di carta non è come scrivere un libro: è comprensibile che l'attenzione e la cura aumentino progressivamente, dal primo all'ultimo passaggio, a mano a mano che aumentano il tempo d'esecuzione e l'ipotetica 'durata' del testo. È un fatto però che la gran parte dei testi che si scrivono e si leggono oggi si scrivono e si leggono direttamente su uno schermo. Il 18 gennaio 2017, sul quotidiano che riportava con grande evidenza l'appello allarmato dei «600 professori» sugli studenti che non sanno scrivere, ho letto questo titolo: «40 anni fa la morte di Re Cecconi, l'eroe della Lazio ucciso perché *confuso per un ladro*». A parte il misterioso epiteto di *eroe* (perché mai?), chi ha scritto il titolo non sa, evidentemente, che si può dire 'preso per un ladro', ma non si può dire 'confuso per un ladro'. È il genere di errore che anni fa sarebbe stato inconcepibile, sulle pagine di un grande giornale. Ma oggi, in rete, i titoli cambiano ogni cinque minuti, e semplicemente non c'è tempo per verificare tutto, e non è economico farlo: i lettori e gli abbonati non diminuiscono per una preposizione sbagliata, dunque non sono cose per le quali abbia senso darsi molta pena.

Su un altro più decisivo piano, la tendenza, anche nelle scuole, ad affidarsi sempre più spesso all'*ebook* o alla rete, abolendo o marginalizzando i libri di testo, e obliterando così quella distinzione tra, in breve, libro di carta autorevole e testi effimeri da consumarsi su schermo (notizie, giochi, email, video), una distinzione che molti si sono sforzati di conservare in questa primissima età del web, questa tendenza non sembra poter avere se non un'influenza negativa sulla qualità *media* dell'espressione scritta dei futuri adulti. Questo non vuol dire che saper scrivere bene non possa restare, per

alcuni, un traguardo da raggiungere, e un requisito da parte di datori di lavoro particolarmente esigenti; ma, parlando sempre di medie e non di picchi, di scriventi e non di scrittori, sono del parere che in futuro diventerà qualcosa di simile a una bella virtù privata, come saper dipingere o cantare bene. Ma perché parlare di futuro? Per molti versi, come mostrano gli esempi che ho citato, è già così. E il sole non ha smesso di sorgere, direbbero gli ottimisti: senza avere tutti i torti.

23.

## Dormitat

Col latino, le cose sono abbastanza semplici. Se uno l'ha studiato e lo sa, è bene che non lo usi mai, a meno che non si trovi a un congresso di classicisti, o stia scrivendo un'enciclica. Se si sta parlando di politica, o di calcio, o delle prossime vacanze, è meglio resistere alla tentazione di infiorettare il discorso con qualche citazione latina, per non sembrare uno snob, uno che vuol far sapere quant'è colto. È una questione di educazione. Se invece uno il latino non l'ha studiato e non lo sa, è bene che non lo usi mai, per non sembrare uno snob e, insieme, un asino. È una questione di buon senso.

Da questa breve tassonomia si deduce che non c'è *mai* una buona ragione per usare il latino mentre si parla o si scrive in italiano, cioè per dire o scrivere frasette come *lento pede, castigat ridendo mores* o *intelligenti pauca*. O meglio, si possono dire o scrivere, ma solo ironicamente, col sorriso che dice che non stiamo facendo sul serio. Anche la *lectio magistralis* non ci perde niente, e anzi ci guadagna, ad essere chiamata 'lezione'.

Invece, presentando il movimento ConSenso davanti alla fronda PD, D'Alema non ha resistito. Ha fatto il classico, mica l'alberghiero, e poi quattro anni di Scuola Normale, è un capitale simbolico che bisogna spendere. Così ha detto: «... come avrebbe scritto un grande poeta, *Quandoquidem dòrmitat Homerus*. Mi sfogo qui, perché nel Partito Democratico non si può più parlare in latino». Ilarità, applausi.

Il problema non è che sono tre parole e due errori, dato che il verso di Orazio (il «grande poeta») dice *quandoque*, 'e quando, anche quando', non *quandoquidem*, e in *dormitat* la *i* è lunga, quindi si pronuncia *dormitat*, con l'accento sulla *i*, non sulla *o*. Il problema è proprio il latino, l'impiego minatorio del latino, l'idea della cultura non come silenzioso possesso ma come distinzione, da far valere nel confronto con chi quella distinzione non ce l'ha, perché non ha fatto le scuole giuste o ha colpevolmente liquidato



l'umanesimo perché occupato a inseguire idoli più effimeri (il mercato, internet, il pop). Il fatto che D'Alema ignori il latino aggiunge solo un tratto patetico a questo snobismo: come lamentarsi, ruttando, del dilagare della maleducazione.

Uno resta pensoso, preoccupato di fronte al calo degli iscritti al liceo classico, alla presunta erosione delle competenze di scrittura dei giovanidoggi, poi arriva un'epifania – sotto forma di Massimo D'Alema, ma poteva essere una qualsiasi altra cosa – e capisce che non c'è da preoccuparsi, e che davvero tutto quello che è nato merita di morire. Si riesce a immaginare una scena del genere, a malapena, in qualche repubblica delle banane dell'America centrale, («¡Ya no se puede hablar latín, joder!»), o in qualche nostro comune del Mezzogiorno, con l'avvocato-assessore che in gioventù ha vinto un *certamen* di traduzione, e adesso sdottoreggia in consiglio comunale citando il *De officiis*. Ma è una scena impensabile in qualsiasi altra nazione del mondo. In proporzione con i suoi marmi, i suoi affreschi, l'Italia ha ereditato questa retorica istupidente, questa nozione della cultura classica come qualcosa che nobilita grazie al semplice contatto, come la mano del sovrano nelle superstizioni medievali. Tutto sta a vedere se, alla fine, il bene dei marmi e degli affreschi prevalga sul male della retorica. Ascoltando D'Alema, l'altro giorno, ho avuto l'impressione che potremmo essere al punto di non ritorno, e che le conseguenze della retorica istupidente sull'intelligenza e sul carattere della cosiddetta 'classe dirigente' italiana annullino ormai (o forse da tempo) la buona influenza dei marmi e degli affreschi. Non è un'impressione nuova. «L'Italia», scriveva Corrado Alvaro in *L'Italia rinunzia?* (1945), «ebbe, fra le sue sfortune, quella d'un regime oltre a tutto di molti letterati falliti, che sono la peggiore specie d'uomini». *La retorica umanistica nella vita pubblica italiana del Novecento* – ecco un saggio che leggerei volentieri, un saggio che permetterebbe di fare delle scoperte, alcune molto spiacevoli.

## Epilogo

## E se non fosse la buona battaglia?

Verso la fine del liceo si trattava di scegliere la facoltà universitaria, e un pomeriggio mi trovai con la ragazza di cui ero innamorato (lei non lo era di me) e ci dicemmo che certo, ci saremmo iscritti tutti e due a Lettere in sostanza – riassunsi io con una frase memorabile il succo della conversazione che ci aveva impegnato nell'ora precedente – «per dire un grosso no a tutto questo». Che cosa fosse, «tutto questo», non venne specificato. Non ricordo se sotto ci fosse un'allusione al «Grande Rifiuto» di Marcuse, se mi ci fossi già imbattuto nel manuale di filosofia. È probabile che non ci fosse nessuna allusione, è probabile che fossi stupido per conto mio, senza bisogno di ausili bibliografici. Poi non ci vedemmo per tutta l'estate (lei andò in un villaggio Alpitour col fidanzato, io rimasi in cameretta a chiosare Kafka), e al rientro, a settembre, mentre io cercavo di far combaciare gli orari dei corsi di Letteratura italiana e di Filologia romanza, lei mi disse che alla fine aveva deciso di iscriversi a Medicina.

Ripensandoci adesso, non c'erano molte ragioni *oggettive* perché io dovessi dire, a quel tempo, «un grosso no a tutto questo». Appartengo alla frazione più felice dell'ultima generazione felice dell'Occidente, quella che dall'asilo all'università ha goduto del più generoso *welfare* della storia umana, e grazie a quel *welfare*, nel giro di pochi anni, ha potuto fare passi da gigante dal basso verso l'alto della scala sociale. Ma l'oggettività non conta molto, specie a quell'età, nella percezione di sé e del mondo. Soggettivamente, il mio «grosso no» non era diverso da quello che molti altri primi della classe pronunciano quando si accorgono che esiste un mondo, fuori dalla scuola, che potrebbe non essere così pronto a riconoscere il valore di un nove in latino o di un brillante tema sulla poesia crepuscolare. Il mio «grande rifiuto» non aveva a che fare, come in Marcuse, con l'economia di mercato e il modo in cui aveva guastato l'anima dell'Occidente. A me l'economia di mercato andava (e va)

benissimo, purché mi garantisse un angolino in cui potessi continuare tranquillamente a fare quello che avevo fatto fino ad allora: astenermi dalla vita pratica, studiare. Non dicevo il mio «grosso no» al mondo perché volevo costruirne uno migliore, ma perché volevo che mi fosse consentito di ignorarlo. Avrei trovato più tardi in *Verità e progresso* di Rorty una descrizione molto acuta della falsa coscienza che sta dietro le prese di posizione ideologiche degli intellettuali del «grande rifiuto»:

Che cosa c'è dietro il rammarico che proviamo quando siamo costretti a concludere che lo stato assistenziale democratico-borghese è il massimo che possiamo sperare [...]? Forse tristezza all'idea che noi, le persone per le quali l'autocoscienza è un valore, potremmo essere irrilevanti per i destini dell'umanità? Che potremmo essere, come Platone e Marx, nient'altro che degli eccentrici e dei parassiti che vivono del plusvalore di una società alla quale non hanno da dare nessun contributo specifico? La nostra sete di visioni romantiche della storia universale e di teorie profonde sulle cause profonde del mutamento sociale è stata forse generata dalla nostra preoccupazione per le sofferenze umane? Oppure era, magari in parte, sete di un ruolo importante per noi stessi?<sup>[1]</sup>

Molte vocazioni umanistiche nascono da qui, e da qui si sviluppano, da questa «sete di un ruolo importante per noi stessi» camuffata da «preoccupazione per le sofferenze umane». Ma io non arrivavo neppure a questa falsa coscienza. La mia vocazione umanistica era qualcosa di simile a ciò che la religione era per Marx: il sospiro della creatura oppressa, il cuore di un mondo senza cuore. Come gli asceti, ma gli asceti *pagati*, volevo semplicemente essere lasciato in pace coi miei libri, restarmene a distanza di sicurezza dalla grigia realtà nella quale si dibattevano i miei familiari e i loro amici, tra officine ed uffici, essere diverso da loro: né più in alto né più in basso (vale a dire: *più in alto*) – solo da un'altra parte. «Ricostruire le nostre città, anziché sognare le isole», dice un verso di Auden. Io sognavo le isole.

E così è stato. Per un quasi irripetibile concorso di circostanze, l'Italia della mia post-adolescenza assecondava, anche per i non abbienti, progetti di vita o di astensione dalla vita come questo, e io ne ho approfittato (e devo dire che la cosa non ha mai smesso di stupirmi: per questo ho poca pazienza coi lamenti di quei colleghi – non decine ma decine di migliaia – che per una vita sono stati pagati, anche benino, per occuparsi di cose come la lingua di

Bembo o il pensiero di Fichte o le poesie di Montale, ma protestano perché gli stipendi non sono abbastanza alti o perché Bembo, Fichte e Montale non sono al centro dell'agenda culturale del Paese; chiunque abbia un minimo di senso comune dovrebbe, guardandosi attorno, benedire incredulo il suo destino). Ma nel quarto di secolo che mi separa da quella scelta le condizioni, tanto oggettive quanto soggettive, sono cambiate, e quella che era nata come una strategia di sopravvivenza personale è diventata prima un impegno a tempo pieno (da studente universitario), poi un lavoro (da insegnante all'università). Ho dovuto pormi delle domande. Tra queste, la domanda che ho formulato all'inizio di questo libro, e che in maniera più o meno esplicita ha ispirato quasi tutti i saggi e gli articoli che lo compongono. Rifarei la scelta che ho fatto? Sarei contento se la facessero i miei figli? E insomma il sistema regge ancora, merita di reggere?

Ora, la crisi del sistema educativo umanistico è una vecchissima solfa. Mary Beard ha ricordato qualche anno fa che il timore per la scomparsa delle lingue classiche dall'istruzione superiore inglese risale almeno ai primi del Novecento<sup>[2]</sup>. E abbiamo sentito come i lamenti di Tagore e Dewey riecheggino nel libretto di Martha Nussbaum (cfr. cap. 1, § 2). Non c'è un'età dell'oro, per gli studi umanistici, ogni epoca rimpiange il rigore e la dottrina delle scuole dell'epoca precedente. Ma abbiamo anche osservato che la crisi che attraversiamo oggi non è tanto un fatto di quantità (un po' meno latino e greco nel curriculum della classe dirigente, una sua minore familiarità con la musica classica eccetera) quanto un fatto di qualità, cioè un vero e proprio mutamento di paradigma tanto in ciò che la generalità delle persone colte ritiene sia oggi una formazione culturale adeguata ai tempi quanto nel campo dei consumi culturali: la scomparsa della poesia anche dai radar dei letterati, la sostituzione del pop alla musica classica anche nell'orizzonte del pubblico acculturato, il primato delle lingue moderne sulle lingue classiche, delle scienze applicate su quelle teoriche, delle materie tecniche come l'economia e la giurisprudenza sulle discipline speculative, l'oggettivamente scarsa presenza della cultura umanistica tra i membri dell'élite politico-economica, una lacuna che non sembra aver ostacolato la loro marcia verso il successo

(«Non leggo», stava scritto nel profilo di Mark Zuckerberg su Friendster: ma Zuckerberg, oltre a essersi inventato Facebook, parla cinese), e infine, da parte di questa élite, una generale sfiducia nei confronti di qualsiasi formazione scolastica che abbia come principale campo d'indagine il passato anziché il futuro («Il college può andar bene per imparare che cosa è stato fatto in passato, ma può anche scoraggiarti dal fare qualcosa di nuovo», è il *claim* della Thiel Foundation, che offre a ragazzi sotto i 23 anni borse di centomila dollari non per frequentare il college ma *per abbandonarlo*).

Se questa è l'aria del tempo, ed è certamente questa, diventa un po' difficile sostenere che il modo migliore per starci dentro sia spendere gli anni della propria formazione studiando le belle arti o le belle idee del passato. E ai paladini della 'utilità dell'inutile' bisognerebbe far presente che la cultura umanistica *che non serve* un tempo serviva eccome non perché avesse alcuna reale applicazione pratica ma perché valeva come metonimia. Chi la padroneggiava, chi aveva avuto la possibilità di sfiorare per alcuni anni della propria vita le lingue classiche, l'arte, la filosofia, disponeva di un capitale culturale che gli permetteva di consolidare il proprio privilegio o di progredire rispetto alla propria classe di origine. Era un fatto di *habitus* più che di acculturazione, secondo lo spirito di una nota massima di lord Herbert Plumer (1857-1932): «Dicono che a Eton non ci hanno insegnato niente; può darsi, ma mi pare che ce l'hanno insegnato bene».

Tutto questo cessa però di essere vero in un mondo del lavoro nel quale le competenze tecniche settoriali risultano più spendibili della cultura generale e, soprattutto, in un mondo in cui il numero dei laureati eccede spesso la domanda proprio nei settori d'elezione degli umanisti: comunicazione, editoria, giornalismo. Come ho accennato (cap. 12, § 2), contro le previsioni degli ottimisti, la sfera della produzione digitale non si sta rivelando un settore nel quale le competenze dei laureati in Lettere o in Filosofia possano competere con quelle degli ingegneri o degli informatici; e delle rare occasioni d'impiego nel settore del giornalismo e dei media approfittano più spesso i laureati in Economia o in Legge che i laureati in Lettere: a parità di

condizioni, tra un giovane laureato che non ha idea di chi sia Platone ma sa spiegare cos'è un *bond* e un giovane laureato che ha scritto una tesi pregevole sui presocratici ma ignora come funzionano l'amministrazione, l'economia e la politica, è probabile che un giornale finirà per assumere il primo. Sino al recente passato, gli umanisti sono stati soprattutto dei mediatori; oggi, in un contesto di comunicazione totalmente mutato, la loro mediazione non appare più necessaria.

L'aria del tempo non sembra dunque veramente propizia agli studi umanistici, o molto meno propizia di com'era all'epoca di Dewey, o nel 1946, l'anno di *Mio figlio professore* (cfr. *Premessa*). Ma è chiaro che l'aria del tempo contribuisce a determinare anche il modo in cui l'educazione umanistica viene impartita nelle scuole e nelle università. Sono questi i posti in cui migliaia, decine di migliaia di persone combattono ogni giorno la loro battaglia, convinti che sia buona. E converrà distinguere, in queste pagine conclusive, tra scuola e università.

A scuola, il tempo e lo spazio riservato alle discipline umanistiche tradizionali non sono stati erosi soltanto da altre discipline considerate più strategiche, come l'inglese e la matematica, ma da tutta una serie di iniziative extracurricolari l'ultima delle quali, e la più invasiva, è l'alternanza scuola-lavoro. Che cosa comporti la frizione tra queste variopinte 'attività' e il normale svolgimento dei programmi lo spiega con tutta la chiarezza necessaria la lettera di un insegnante che ho ricevuto qualche tempo fa:

... alcune mie ore, come quelle di altri colleghi, vengono impiegate per un progetto di Educazione alimentare; altre mi sono sottratte dall'Alternanza scuola-lavoro, che prevede incontri con i responsabili delle aziende locali (lunedì scorso sono entrato in una delle mie classi e ho trovato l'aula deserta: tutti in aula magna, all'incontro con i tutor aziendali) e la partecipazione a un concorso indetto dalla Confesercenti; altri studenti sono impegnati nella rivista d'istituto, e hanno delle ore «di bonus» per il lavoro redazionale; altro tempo viene dedicato a incontri per la prevenzione delle tossicodipendenze e dell'alcolismo; gli alunni che seguono il «laboratorio teatrale», riuniti in associazione, hanno saltato parecchie ore di lezione; e poi ci sono la gita d'istruzione e la settimana bianca. Così i programmi procedono a singhiozzo, e sono costretto ad acrobazie per fissare compiti in classe, verifiche o interrogazioni; ma tutto questo è considerato assolutamente normale ed è vietato lamentarsi.

Chi guarda le cose dall'esterno potrebbe pensare che questa evidente (e in sé non irragionevole) sfiducia, da parte di chi governa l'istruzione, nell'utilità del curriculum tradizionale abbia portato a una radicale revisione dei programmi di studio. Ma non è così. Continuiamo a far leggere agli studenti i *Promessi sposi* al secondo anno delle superiori perché così si è deciso nelle *Indicazioni* emanate dal ministero Baccelli nell'anno 1881. E continuiamo a far leggere la *Commedia* di Dante sgranata su tre anni, gli ultimi delle superiori, perché così ha deciso il ministro Coppino nella revisione dei programmi del 1884. Si tratta di scelte culturali legittime, e migliori di tante altre possibili: ma sono state fatte in un'epoca nella quale s'illuminavano le case con le candele, e alla scuola superiore accedeva una frazione minima dei cittadini italiani. Ma anziché ricalibrare l'istruzione umanistica tradizionale sulle esigenze di una scuola di massa, riformando i programmi e riducendoli a una misura più ragionevole, si è preferito silenziosamente esautorare quell'istruzione tradizionale attraverso la gragnuola dei 'progetti', delle attività extrascolastiche svolte *all'interno* del tempo-scuola, rendendola nei fatti impossibile. Ne è derivata, per gli insegnanti, una profonda demoralizzazione, una demoralizzazione che non si fa davvero fatica a comprendere e a giustificare: non è piacevole essere privati del proprio ruolo di mediatori nell'ultimo ridotto – la scuola – in cui quella mediazione sembrava conservare il suo senso.

Le remore a cambiare sarebbero opportune se si dessero due condizioni: se il mondo che oggi gli studenti trovano fuori dalla scuola fosse simile a quello in cui vivevano gli studenti di ieri; e se questo sistema educativo desse risultati davvero soddisfacenti. Ma, da un lato, gli insegnanti – perlomeno quelli che non pensano che il loro compito consista semplicemente nel riprodurre se stessi – percepiscono una sconnessione ormai troppo profonda tra ciò che si trova nei libri di testo e gli interessi di ragazzi soggetti a tutt'altre forme di comunicazione e dediti a tutt'altri consumi culturali. Fino a qualche decennio fa, per i giovani, quasi non esisteva una cultura alternativa a quella scolastica. Una frazione della popolazione studentesca completava, nel pomeriggio, l'acculturazione che era cominciata la mattina a scuola: con i



libri, il cineforum, il teatro, le buone conversazioni. Tutti gli altri non facevano niente. Oggi questi «altri» hanno una vita culturale o sottoculturale che passa attraverso la TV e la rete: hanno una scelta. Se vogliamo che questa facoltà di scelta si affini, per tutti e non solo per i predestinati, bisogna pensare allora a un'istruzione umanistica più orientata sul presente, o che perlomeno non cerchi di instillare negli studenti – come accade – la diffidenza nei confronti di tutto ciò che è contemporaneo o, peggio, nei confronti di tutta la realtà che non si conforma all'Ideale rispecchiato dai libri.

Questo va detto anche perché la percezione della distanza che separa ciò che s'insegna a scuola e all'università da ciò a cui il mondo sembra attribuire valore finisce per far sì che molti insegnanti, e non i peggiori, si sentano chiamati non a insegnare una disciplina meglio che possono ma a combattere per una causa. E non si dà combattimento che non sia contro qualcosa o contro qualcuno. Conversando con i colleghi mi è capitato un po' troppo spesso di sentir ripetere la storia dei benedettini che nell'Alto Medioevo si chiudono nei monasteri e copiano i manoscritti antichi mentre fuori i barbari mettono a ferro e fuoco l'Europa. Allo stesso modo, nel nuovo Medioevo in cui tutti noi oggi vivremo, gli insegnanti terrebbero accesa la fiaccola del vero sapere mentre fuori la TV e internet istupidiscono le masse. Dopodiché, per trovare i nomi dei nemici non c'è che l'imbarazzo della scelta: i non-libri di Fabio Volo, i rapper, l'Accademia di Svezia che assegna il Nobel a Bob Dylan anziché ai poeti. Conosco la sindrome per averne sofferto: è il 'grosso no' che il mio frustrato bisogno di riconoscimento mi costringeva a dire quando avevo diciott'anni. Ma oltre a essere scentrata come analisi del presente, una posizione simile porta a confondere l'acculturazione con l'edificazione morale, le lezioni con le prediche, prediche a cui sono più sensibili e prони proprio gli studenti meno provvisti di quel senso critico che la scuola sostiene di voler far maturare nei ragazzi. Di qui – per non lasciare il discorso nel vago – non lo studio bensì la difesa retorica e moralistica della Costituzione nelle ore di «Cittadinanza e Costituzione»<sup>[3]</sup>; di qui lo studio della storia come collezione di *exempla* dei quali si invitano gli studenti ad apprezzare il significato morale<sup>[4]</sup>; di qui anche, nello studio della letteratura,

la preferenza per la poesia ‘buona’, per i romanzi e i saggi che abbiano un contenuto edificante o nobilmente civile: *Se questo è un uomo* di Levi e, in *Se questo è un uomo*, la pagina dolciastra e artefatta sul canto XXVI dell’*Inferno* recitato ad Auschwitz; l’ultima pagina delle *Città invisibili* di Calvino; e poi, da *Gomorra* in giù, qualsiasi libro che contenga un messaggio virtuoso riassumibile in cinque righe: che è quasi la definizione di ciò che un libro *non* dovrebbe essere (forse è per questo che di scrittori grandissimi ma pieni di dubbi e di ironia, di scrittori senza messaggio come Savinio, Flaiano, Brancati, si trovano così poche tracce nelle antologie scolastiche). Mi pare che l’atteggiamento moralistico che molti italiani hanno nei confronti dell’arte – basta scorrere l’elenco dei film finanziati dal MIBACT, basta riflettere sul modo puerile in cui nei mesi scorsi si è parlato su alcuni giornali di *Bruciare tutto* di Siti – rispecchi in buona misura questo ideale consolatorio e terapeutico mediato dalla scuola. L’educazione estetica, che in altre epoche mirava a formare il buon cristiano e il fervido patriota, mira oggi – spesso senza saperlo, obbedendo all’aria del tempo più che alle indicazioni ministeriali – a formare il cittadino virtuoso e benpensante; mentre non dovrebbe essere né più né meno che educazione estetica *wertfrei*.

Dall’altro lato, quanto ai risultati dell’istruzione umanistica tradizionale, l’orgoglio per i successi del liceo classico, che forma ormai una piccola percentuale della popolazione scolastica (oggi poco più di un ventesimo del totale), porta troppo spesso a dimenticare gli insuccessi dell’educazione umanistica negli altri tipi di scuola, e più largamente nella società italiana. Una nazione in cui i ragazzi cominciano a leggere meno dei coetanei europei *al termine* della scuola superiore, che perciò, lungi dal riuscire a trasmettere l’interesse per i libri, mostra di avere su molti un effetto dissuasivo; una nazione in cui gli adulti leggono in media la metà o meno dei libri che leggono gli adulti francesi e tedeschi; una nazione in cui la qualità del discorso pubblico si specchia in quotidiani e periodici che non reggono il paragone con quelli che si leggono negli altri paesi europei, anche mediterranei, e in cui non esistono riviste culturali degne di questo nome; in cui i documenti pubblici – leggi, circolari ministeriali, sentenze – continuano

a essere scritti in una lingua inintelligibile; in cui l'istruzione retorica somministrata anche e soprattutto al liceo classico ha prodotto e produce un'oratoria che oscilla tra l'ampoloso e lo sciatto (basta confrontare cinque minuti di dibattito parlamentare britannico con cinque minuti di dibattito parlamentare italiano, un discorso pubblico negli Stati Uniti con un discorso pubblico in Italia) – tutto questo non assomiglia a un primato culturale che valga la pena di difendere o di lasciare intatto.

Quanto all'università, alle condizioni nelle quali la buona battaglia si combatte nelle università, nel corso di questo libro ho osservato più volte come la tendenza italiana a concentrarsi sull'ideale faccia sì che si sottovalutino gli aspetti pratici dell'istruzione, aspetti che al di là delle intenzioni e della buona volontà possono far fallire qualsiasi progetto di emancipazione culturale. È difficile che un pubblico variegato come quello che si trova nella stessa aula al primo anno di Lettere – ragazzi che hanno fatto bene il liceo e ragazzi che l'hanno fatto male, ragazzi con un'istruzione tecnica o professionale che quasi non hanno studiato le discipline umanistiche, ragazzi che sono nati in Africa o nei Balcani e che hanno difficoltà sia nella lettura sia nella scrittura – possa trarre profitto dalla medesima lezione. Se chi insegna dà per scontato tutto ciò che gli studenti di liceo dovrebbero sapere, più della metà dei presenti avrà difficoltà a capire di che cosa si sta parlando; se invece chi insegna non dà per scontato niente, e ripete in sostanza il programma del liceo, gli studenti più preparati avranno a buon diritto l'impressione di perdere il loro tempo, e smetteranno di seguire i corsi, o cercheranno sin dappprincipio un indirizzo di studi più stimolante – ed è chiaro che è questo uno dei problemi, se non *il* problema, che le facoltà umanistiche si trovano a fronteggiare: sono sempre meno attrattive per gli studenti migliori, e non solo perché sono meno competitive sul mercato del lavoro ma anche perché vengono percepite come troppo facili, troppo legate a un repertorio di conoscenze scolastiche che nelle altre facoltà può essere presupposto o ignorato, ma viene in ogni caso superato già nel corso delle prime lezioni.

Ed è anche difficile convincere gli studenti migliori dell'importanza del merito – cioè della vocazione sommata all'applicazione – quando nei voti di laurea l'eccezione che dovrebbe essere il 110 diventa la norma, e quando si vedono studenti chiaramente inadeguati superare gli esami e laurearsi. Ma questo è inevitabile, finché agli studenti verrà data la possibilità di ripetere un esame virtualmente all'infinito, senza pagare le conseguenze della loro ignoranza o della loro mancanza di attitudine. Tra le cose che mi capitano sotto gli occhi ogni giorno, come insegnante, questa è forse la più diseducativa: l'idea che l'ultima spiaggia non sia mai veramente l'ultima, che si possa sempre ricorrere a una prova d'appello, indipendentemente dai propri meriti, e che insomma l'iscrizione ai corsi porti con sé anche il diritto a superare gli esami, quando che sia. Tutto questo ha un effetto demoralizzante sia sui docenti sia sulla parte migliore degli studenti; e negli studenti meno preparati rafforza una falsa idea di sé, e l'ignoranza circa i propri limiti, così che dall'università escono 'dottori' insieme impreparati e arroganti, superbi del titolo: la miscela letale che – si rileggano le parole di Alvaro citate a p. 281 – alimenta il vizio italiano della retorica anche in campo culturale.

Ma oltre a interrogarsi su come funziona o non funziona la macchina, è anche opportuno riflettere su ciò che la macchina produce. È un'impressione diffusa che l'università sia sempre più un apparato di produzione seriale e di controllo, per tutti gli studiosi di tutte le discipline: si compilano interminabili dossier per ricevere finanziamenti e borse di studio; si sottostà a verifiche intorno ai metodi, agli obiettivi e soprattutto ai prodotti della ricerca; la reputazione si costruisce attraverso criteri pseudo-oggettivi come il numero delle pubblicazioni e il *quotation index*. È un sistema che premia la persistenza più dell'originalità di pensiero, incoraggiando soprattutto i giovani ricercatori a concentrarsi su un settore molto ristretto dello scibile, dal momento che specializzarsi significa poter pubblicare a ripetizione.

Non è un fatto nuovo, e del resto la specializzazione è una condizione necessaria della ricerca universitaria, anzi è un segno del suo successo. Ma è probabile che mai prima d'ora, in qualsiasi campo, lasciare la strada segnata

sia stato altrettanto rischioso per chi aspira a una carriera accademica. E si tratta di una tendenza particolarmente pericolosa nel settore delle discipline umanistiche, là dove cioè la sostanza del ‘contributo scientifico’ dovrebbe essere costituita non tanto dalla scoperta di nuove evidenze quanto dalla capacità di ridescrivere in maniera originale un campo (il romanzo del Novecento, la pittura del Medioevo, la filosofia greca) per larghissima parte già noto. Ma la frenesia dei ‘progetti’ (cap. 11, § 4) non è propizia a un simile esercizio della libertà, come non lo è l’iperspecialismo indotto dalla ‘valutazione della ricerca’. E tuttavia è proprio questa attitudine alla libertà, questa possibilità di solitudine e contemplazione, ad aver permesso agli studiosi del passato di scrivere i libri a cui siamo più affezionati e ad aver spinto la gran parte di noi a intraprendere la professione di studiosi. Si sceglie un campo di studi perché si vuole far parte di una conversazione. Questa conversazione presuppone una certa quantità di elementi comuni, cioè un certo numero di libri in comune. Un effetto inevitabile della specializzazione accademica è che i libri che fanno parte di questa lista, dopo un po’, cominciano ad assomigliarsi sempre di più, a ruotare attorno a un nucleo sempre più ristretto di fatti e di idee. Allora la conversazione può diventare meno interessante, e meno interessanti anche coloro che vi partecipano. Per quanto mi riguarda, ho cominciato a disamorarmi del mio campo di studi quando mi sono reso conto che per aggiornarmi dovevo leggere un numero enorme di articoli scientifici, il che è scontato, ma che questi articoli non erano quasi mai belli e piacevoli da leggere, e non erano neppure interessanti; erano solo giusti, corretti, nel senso che, delimitato un perimetro molto ristretto, spesso puntiforme, aggiungevano un dato o un’osservazione tanto minuti da non poter interessare se non chi, nell’identico campo di studi, svolgesse l’identico tipo di ricerca.

Si obietterà che questo accade anche nelle scienze sociali o nelle scienze sperimentali come la medicina o la tecnologia dei materiali. È vero, e per questo sopra osservavo che la specializzazione, il restringersi del campo d’osservazione, è un sicuro segno del successo di una disciplina. Tuttavia, mentre la medicina e la tecnologia dei materiali sono orientate sul futuro, cioè

sull'innovazione, sull'esperimento di qualcosa che ancora non esiste o non è noto, il campo d'indagine delle discipline umanistiche è soprattutto il passato, e il passato è un campo amplissimo, ma non sterminato. È comprensibile, perciò, che mentre lo spazio dell'ignoto, del *non ancora inventariato* si assottiglia, e cresce invece il numero di coloro che a quell'inventario lavorano, nei dipartimenti di *humanities* delle università, è comprensibile che il confine tra ciò che è rilevante e meritevole di studio e ciò che non lo è diventi labile, e che, per far funzionare la macchina a pieno regime, si asseconi la «conoscenza delle cose indegne di essere conosciute»<sup>[5]</sup>. Ed è anche comprensibile che chi, partito con l'intenzione di studiare, si trova a dover *fare ricerca* nel settore umanistico si senta irresistibilmente attratto dal paradigma della scoperta che vige nelle scienze dure, e – anziché ripensare e riformulare il già noto osservandolo con occhi nuovi, con un'intelligenza nuova – scavi nel non ancora inventariato per riemergere con qualche irrilevante frammento inedito: una lettera, una variante, un misconosciuto 'rapporto intertestuale', insomma lo sbiadito equivalente della scoperta in campo scientifico.

È tutto comprensibile: ma il fatto è che le discipline umanistiche non sono la medicina o la tecnica dei materiali, non sono cioè scienze nelle quali ogni sforzo parziale è subordinato a un fine che sarà, nel caso della medicina, la risoluzione di un problema medico e, nel caso della tecnica dei materiali, l'invenzione di un materiale migliore di quelli che già esistono. Sono invece scienze morbide nelle quali il percorso è più importante del punto d'arrivo, cioè, fuor di metafora, nelle quali il contributo più interessante non è quello che scopre cose nuove bensì quello che, anche senza aggiungere niente all'inventario del noto, apre nuove prospettive sulle cose, ci fa pensare a problemi a cui non avevamo mai pensato o dimostra inadeguato un risultato che si pensava acquisito senza necessariamente sostituirlo con un risultato nuovo. Ma questa non può essere la ricetta per un sistema accademico che, per le dimensioni che ha raggiunto e le regole che si è dato, non può non incoraggiare la produzione in serie e su larga scala, cioè non può non sostituire allo *studio* libero, solitario e impregiudicato, la *ricerca* orientata a

un fine, meglio se fatta in équipe. Le isole che sognavo venticinque anni fa non erano esattamente queste.

Vedo bene che in questo libro, e in queste ultime pagine in particolare, ho elencato quasi solo argomenti contrari allo studio professionale delle discipline umanistiche. È normale. È raro che si scriva un saggio per benedire. Fatte le debite distinzioni, vale a proposito dei saggi quello che Larkin ha detto una volta a proposito delle poesie: «È l'infelicità che provoca una poesia. Essere felici non provoca una poesia»<sup>[6]</sup>, dando a *infelicità*, qui, il senso di insoddisfazione, dubbio, sentimento del fatto che le cose così come sono non vanno bene. Nel mio caso, per come sono infallibilmente orientato a vedere il bicchiere mezzo vuoto, è probabile che di qualsiasi genere d'istruzione, dall'algebra alla zoologia, e di qualsiasi carriera nel campo dell'istruzione, anzi di qualsiasi carriera, finirei per vedere soprattutto il male, l'aspetto obbligante, che limita insopportabilmente l'orizzonte degli interessi, la vita. In fondo, è una forma d'immaturità, della stessa stoffa del «grosso no» che m'illudevo di voler dire alla fine del liceo. Anche perché personalmente avrei solo ragioni per benedire. Passare la giornata, l'esistenza intera, in mezzo ai libri, sapere ogni giorno più cose del giorno prima: è molto di più di quello che i miei antenati avrebbero sognato per il loro discendente. Ma i saggi raccolti in questo libro non intendevano parlare di quanto è bello studiare e di quanto è bella la cultura – chi può essere così stupido da non vedere che questa è la buona battaglia? – bensì delle condizioni in cui essa si può sviluppare, oggi, nelle scuole e nelle università. In gran parte a causa del modo in cui sono andate le cose nella società e nell'economia dell'ultimo mezzo secolo, in piccola parte per le decisioni che abbiamo preso nella sfera dell'istruzione, queste condizioni non appaiono favorevoli. Si tratterebbe dunque di cambiarle; o se non altro si tratterebbe di ristabilire condizioni simili a quelle nelle quali l'autore di queste pagine si è trovato a vivere in gioventù, e che nello spazio di un paio di generazioni sono come evaporate. L'autore di queste pagine, lo si sarà capito, non è molto ottimista; ma questo non vuol dire granché, perché non è ottimista per indole, e perché nel corso della sua vita – molto fortunata, per le fortunate condizioni in cui si è svolta

sinora – nel suo pessimismo è stato smentito parecchie volte.

---

[1] Richard Rorty, *Verità e progresso. Scritti filosofici*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 213.

[2] Beard, *Do the Classics Have a Future?*, cit.

[3] Cfr. Adolfo Scotto di Luzio, *La scuola che vorrei*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2013, p. 112: «i fautori della Costituzione come mito educativo non mostrano nessun reale interesse per la Costituzione come oggetto storico. Il modo in cui si è formata la norma costituzionale, i limiti del dibattito tra il 1946 e il 1947, le carenze delle culture politiche, l'insufficienza ideale, la vera e propria impreparazione, insomma tutte le cose che la ricerca più avvertita ha messo da tempo in evidenza, sono totalmente assenti da questa prospettiva che impone la Costituzione nella scuola italiana come un oggetto di venerazione. Amare la Costituzione come un tempo si riverivano i misteri della religione rivelata, è questo l'esito della nuova scuola». Osservazioni analoghe nella mia intervista al giurista Fulvio Cortese, *Sei domande su scuola e Costituzione*, che si legge nel sito [www.lacostituzione.info](http://www.lacostituzione.info).

[4] Un esempio tra tanti, preso da una recente 'guida alle competenze': «Pensiamo, ad esempio, alla ricostruzione di un fatto storico come l'olocausto. Lo scopo per cui noi affrontiamo tale evento non può essere soltanto storico. Il significato più alto è di cittadinanza, cioè quello di stimolare negli allievi riflessioni critiche sui valori dell'umanità, della convivenza, della democrazia, perché essi arrivino alla conclusione che tali fatti non dovrebbero mai più accadere» (Franca Da Re, *La didattica per competenze*, Milano-Torino, Pearson, 2013, p. 24).

[5] *Die Wissenschaft des nicht Wissenswerten. Ein Kollegienheft* è il titolo di un libretto di Ludwig Hatvany (1880-1961) nel quale si prendono in giro le inutili sottigliezze della filologia classica che s'insegnava a Berlino all'inizio del Novecento.

[6] Philip Larkin, *Required Writing*, London, Faber & Faber, 1983, p. 47.



## Indice dei nomi

Alfieri, Vittorio, [51](#), [53](#)  
Alvaro, Corrado, [281](#), [295](#)  
Amis, Martin, [64](#)  
Andronico, Livio, [129](#)  
Ariosto, Ludovico, [45](#), [60](#)  
Aristotele, [63](#), [172](#), [270](#)  
Armellini, Guido, [91](#), [256](#)  
Asor Rosa, Alberto, [146](#)  
Aspesi, Natalia, [81](#)  
Auden, Wystan Hugh, [285](#)  
Auerbach, Erich, [82](#)  
Augusto, Gaio Giulio Cesare Ottaviano, [90](#)  
Bachtin, Michail Michajlovič, [190](#)  
Barnes, Jonathan, [172](#)  
Baroni, Walter, [261](#)  
Bartók, Béla, [162](#)  
Battista, Pierluigi, [146](#)  
Bauman, Zygmunt, [146](#)  
Beard, Mary, [178](#), [286](#)  
Belli, Giuseppe Gioachino, [49](#)  
Bembo, Pietro, [285](#)  
Benigni, Roberto, [50](#), [61](#), [122](#)  
Bentivoglio, Fabio, [22](#), [23](#)  
Benton, Thomas, [203-205](#)  
Bertolini, Piero, [253](#)  
Bloom, Allan, [234](#)  
Boccaccio, Giovanni, [60](#), [63](#), [66](#), [67](#), [80](#), [98](#)  
Boiardo, Matteo Maria, [53](#), [56](#)  
Bonifacio VIII (Benedetto Caetani), [89](#)  
Borgese, Giuseppe Antonio, [52](#)  
Borghi, Lamberto, [250](#)  
Bottani, Norberto, [133-135](#)  
Bourdieu, Pierre, [158](#), [205](#)  
Braccini, Giulio, [255](#), [256](#)  
Brancati, Vitaliano, [52](#), [81](#), [112](#), [293](#)  
Brecht, Bertolt, [56](#)

Brodskij, Iosif Aleksandrovič, [90](#)  
Bynum, Caroline, [166](#), [167](#), [168](#)  
Cacciaguida, [57](#), [104](#)  
Cacciari, Massimo, [122](#)  
Calogero, Guido, [9](#), [27](#), [28](#), [112](#), [126](#)  
Calvino, Italo, [22](#), [52](#), [81](#), [104](#), [255](#), [292](#)  
Camporesi, Piero, [190](#)  
Caproni, Giorgio, [52](#)  
Carminati, Clizia, [37](#)  
Cavalcanti, Guido, [22](#), [63](#), [66](#)  
Čechov, Anton Pavlovič, [99](#)  
Cederna, Camilla, [81](#)  
Chrétien de Troyes, [94](#)  
Ciari, Bruno, [250](#)  
Cicerone, Marco Tullio, [129](#)  
Claudiano, Claudio, [129](#)  
Condorelli, Silvia, [145](#)  
Contini, Gianfranco, [75](#), [82](#), [93](#), [122](#)  
Coppino, Michele, [289](#)  
Cortázar, Julio, [69](#)  
Cortese, Fulvio, [292](#)  
Croce, Benedetto, [51](#), [104](#), [263](#)  
D'Alema, Massimo, [279-281](#)  
D'Annunzio, Gabriele, [32](#), [104](#)  
Dante Alighieri, [10](#), [24](#), [39](#), [44](#), [45](#), [49](#), [50](#), [56](#), [57](#), [59-64](#), [66-71](#), [80](#), [82](#), [85](#),  
[87-90](#), [92-94](#), [103](#), [122](#), [123](#), [147](#), [198](#), [206](#), [231](#), [289](#)  
Da Re, Franca, [292](#)  
De Gasperi, Alcide, [18](#)  
Della Casa, Giovanni, [100](#), [101](#)  
Della Valle, Federico, [51](#), [52](#), [54](#)  
De Mauro, Tullio, [263](#)  
Dewey, John, [17](#), [18](#), [250](#), [286](#), [288](#)  
Di Battista, Alessandro, [274](#), [275](#)  
Diderot, Denis, [102](#)  
Dylan, Bob (Robert Allen Zimmerman), [291](#)  
Eco, Umberto, [175](#)  
Elias, Norbert, [76](#)  
Éluard, Paul (Eugène Grindel), [131](#)  
Esiodo, [129](#)  
Fabrizi, Aldo, [7](#)  
Fenoglio, Beppe, [39](#), [52](#)  
Ficca, Flaviana, [145](#)

Fichte, Johann Gottlieb, [285](#)  
Finkielkraut, Alain, [10](#)  
Flaiano, Ennio, [52](#), [81](#), [293](#)  
Fortini, Franco, [131](#)  
Foscolo, Ugo, [239](#)  
Foucault, Michel, [75](#)  
Frabboni, Franco, [252](#), [260](#), [261](#), [265](#)  
Freinet, Célestin, [250](#)  
Freud, Sigmund, [195](#), [276](#)  
Fruttero, Carlo, [81](#)  
Furedi, Frank, [146](#)  
Galilei, Galileo, [248](#)  
Garboli, Cesare, [91](#)  
Gaudio, Angelo, [133](#)  
Gentile, Giovanni, [84](#), [126](#), [127](#)  
Giannini, Stefania, [105](#)  
Ginzburg, Natalia, [81](#)  
Gobetti, Piero, [81](#)  
Goldoni, Carlo, [25](#)  
Goodman, Paul, [132](#), [133](#), [141](#)  
Gozzer, Giovanni, [194](#)  
Grafton, Anthony, [212](#), [213](#)  
Gramsci, Antonio, [81](#), [276](#)  
Greimas, Algirdas Julien, [33](#)  
Grillo, Beppe (Giuseppe Piero), [276](#)  
Grossman, Jim, [213](#)  
Guinizelli, Guido, [24](#)  
Hatvany, Ludwig, [298](#)  
Heidegger, Martin, [252](#)  
Hill, Napoleon, [108](#)  
Husserl, Edmund, [252](#)  
Illich, Ivan, [132](#), [133](#), [135](#), [136](#)  
Iori, Vanna, [253](#)  
Jakobson, Roman, [33](#), [36](#)  
Joyce, James, [90](#), [175](#), [176](#)  
Kafka, Franz, [90](#), [162](#), [203](#), [283](#)  
Kant, Immanuel, [206](#), [231](#)  
Klee, Paul, [162](#)  
Kristeller, Paul Oskar, [208](#), [209](#)  
Kubrick, Stanley, [146](#)  
Larkin, Philip, [42](#), [299](#)  
Le Pen, Marine, [276](#)

Leopardi, Giacomo, [32](#), [37-39](#), [42](#), [50](#), [51](#), [80](#), [86](#), [90](#), [139](#), [140](#)  
Levi, Carlo, [35](#), [52](#)  
Levi, Primo, [292](#)  
Livio, Tito, [247](#)  
Lope de Vega, Félix, [52](#)  
Lucano, Marco Anneo, [94](#)  
Lucentini, Franco, [81](#)  
Luzzatto, Giunio, [247](#)  
Maccario, Daniela, [252](#), [255](#)  
Machiavelli, Niccolò, [60](#), [66](#)  
Manzoni, Alessandro, [33](#), [50](#), [67](#)  
Marcuse, Herbert, [276](#), [283](#), [284](#)  
Marino, Giovan Battista, [53](#)  
Marx, Karl, [276](#), [284](#), [285](#)  
Michelangelo Buonarroti, [271](#)  
Molière (Jean-Baptiste Poquelin), [52](#)  
Montale, Eugenio, [52](#), [99](#), [102](#), [285](#)  
Montessori, Maria, [250](#)  
Monti, Luigi, [260](#), [261](#)  
Morante, Elsa, [139](#), [140](#)  
Moro, Aldo, [248](#)  
Muray, Philippe, [187](#)  
Mussolini, Benito, [84](#)  
Nabokov, Vladimir, [90](#)  
Nietzsche, Friedrich Wilhelm, [25](#)  
Nonno di Panopoli, [129](#), [226](#)  
Nussbaum, Martha, [16](#), [17](#), [20](#), [146](#), [149](#), [172](#), [198](#), [199](#), [286](#)  
Orazio Flacco, Quinto, [280](#)  
Orwell, George, [41](#), [131](#)  
Ovidio Nasone, Publio, [90](#)  
Pagliarani, Elio, [39](#)  
Parini, Giuseppe, [47](#), [56](#)  
Pasolini, Pier Paolo, [48](#), [52](#), [81](#), [132](#)  
Pavese, Cesare, [52](#)  
Peirce, Charles Sanders, [175](#)  
Penna, Sandro, [52](#)  
Petrarca, Francesco, [60](#), [67](#), [80](#), [86](#), [87](#), [96-99](#), [139](#), [140](#)  
Pirandello, Luigi, [25](#), [52](#)  
Piras, Mauro, [107](#)  
Pirro, re d'Epiro, [140](#)  
Platone, [172](#), [284](#), [288](#)  
Plumer, Herbert Charles Onslow, [287](#)

Postman, Neil, [22](#)  
Poussin, Nicolas, [162](#)  
Pulci, Luigi, [47](#)  
Racine, Jean, [52](#), [54](#)  
Rebuffat, Enrico, [109](#)  
Re Cecconi, Luciano, [277](#)  
Renzi, Matteo, [105](#), [108](#)  
Reyes, Alfonso, [66](#)  
Rimbaud, Arthur, [56](#)  
Rorty, Richard, [19](#), [21](#), [284](#)  
Rossi, Paolo, [79](#)  
Rougemont, Denis de, [99](#)  
Rousseau, Jean-Jacques, [102](#), [195](#)  
Russo, Lucio, [25](#)  
Salvatorelli, Luigi, [84](#)  
Salvemini, Gaetano, [52](#), [81](#)  
Savinio, Alberto (Andrea De Chirico), [293](#)  
Scala, Mirella, [103](#)  
Schleicher, Andreas, [23](#)  
Schuman, Rebecca, [203-205](#), [267](#)  
Sciascia, Leonardo, [81](#)  
Scotto di Luzio, Adolfo, [120](#), [121](#), [292](#)  
Segre, Cesare, [33](#)  
Sereni, Vittorio, [52](#), [56](#)  
Serianni, Luca, [137-141](#), [263](#)  
Sesti Osséo, Libero, [150](#), [151](#)  
Shakespeare, William, [51](#), [52](#), [54](#), [270](#)  
Singer, Natasha, [123](#)  
Singleton, Charles Southward, [82](#)  
Siti, Walter, [293](#)  
Smith, Zadie, [77](#), [82](#)  
Spinoza, Baruch, [125](#), [199](#)  
Stach, Reiner, [91](#)  
Storey, Wayne, [86](#)  
Svevo, Italo (Ettore Schmitz), [52](#), [67](#), [247](#)  
Tagore, Rabindranāth, [17](#), [18](#), [286](#)  
Tasso, Torquato, [53](#), [102](#), [162](#)  
Temistocle, [140](#)  
Tibullo, Albio, [98](#)  
Tiepolo, Giambattista, [47](#)  
Togliatti, Palmiro, [18](#)  
Tolstòj, Lev Nicolaevič, [99](#)

Tomasi di Lampedusa, Giuseppe, [43](#)  
Tommaseo, Niccolò, [140](#)  
Tommaso d'Aquino, [34](#), [175](#), [176](#)  
Torchio, Emilio, [37](#)  
Torresin, Brunella, [175](#)  
Totò (Antonio De Curtis), [108](#)  
Troisi, Massimo, [259](#)  
Truffaut, François, [43](#), [102](#)  
Trump, Donald, [276](#)  
Tucidide, [231](#)  
Turi, Gabriele, [84](#)  
Ungaretti, Giuseppe, [50](#), [52](#)  
Valitutti, Salvatore, [194](#)  
Varni, Angelo, [173](#)  
Verga, Giovanni, [45](#), [104](#)  
Villari, Pasquale, [52](#), [81](#)  
Virgilio Marone, Publio, [94](#)  
Volo, Fabio (Fabio Bonetti), [291](#)  
Volpe, Gioacchino, [84](#)  
Walsh, John, [86](#)  
Weber, Max, [109](#), [195](#)  
Wittgenstein, Ludwig Joseph, [104](#)  
Woodman, Anthony John, [172](#)  
Yeats, William Butler, [99](#)  
Zanzotto, Andrea, [129](#)  
Zuckerberg, Mark, [127](#), [287](#)  
Zumbini, Bonaventura, [38](#)

# Indice

Frontespizio	3
Premessa	56
Parte prima. Scuola	60
Sì, ma a che serve?	61
Metonimia internazionale	73
Manca Della Valle	81
Dante nel pomeriggio	96
Cosa fare (e non fare) nell'ora di italiano	108
1. Cura	110
2. Parlare	113
3. Scrivere	116
4. Capire da dove vengono i testi che si hanno di fronte	119
5. Vita e opere degli autori	124
6. Attualizzazione	129
7. Dove tagliare	135
La «Buona Scuola»	138
Di cosa parliamo quando parliamo di scuola digitale?	149
Fine del classico come metonimia	155
Requiem per la scuola?	161
Perché odiate me?	167
Parte seconda. Università	172
La nostra sconcertante mancanza di materialismo	173
1. Il posto	180
2. Docenti	183
3. Studenti	187
4. The P word	190
Piagnistei	195
Homo festivus entra all'università	205
Ha ancora senso fare Lettere?	213
Ha ancora senso fare un dottorato in discipline umanistiche?	221
Certo che ha senso fare un dottorato in discipline umanistiche. Ma come?	228

I dottori di ricerca dovrebbero avere la possibilità di insegnare a scuola	239
Troppe tesi?	243
Come selezionare gli insegnanti?	251
Idonei a insegnare?	255
Didattica della fuffa	261
Saper scrivere potrebbe non essere così importante	276
Dormitat	287
E se non fosse la buona battaglia?	290
Indice dei nomi	305