

DANIELE LO VETERE

Il terremoto sotto i piedi

In

Letteratura e Scienze

Atti delle sessioni parallele speciali del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)

Pisa, 12-14 settembre 2019

a cura di Alberto Casadei, Francesca Fedi, Annalisa Nacinovich, Andrea Torre

Roma, Adi editore 2021

Isbn: 978-88-907905-7-7

Come citare:

<https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

DANIELE LO VETERE

Il terremoto sotto i piedi

In questo intervento l'autore riflette sulla reciproca implicazione di crisi della letteratura e della critica letteraria, da un lato, e di crisi della didattica, dall'altro. Quest'ultima è peraltro sempre più intesa come tecnica e sempre meno come ragione politica e insidiata dai saperi di vari 'esperti' che provengono da ambiti lontani da quelli della cultura umanistica. L'intervento si conclude con alcune indicazioni per una didattica della letteratura organica alla critica letteraria e alla funzione educativa dell'umanesimo.

Il mio intervento e quello di Romano Luperini sono stati pensati insieme. Delle tre crisi di cui siamo qui chiamati a parlare – crisi della letteratura, crisi della critica, critica della didattica – a me spetta la terza. Questa distinzione di ruoli, che ha ragioni evidenti – il critico letterario e lo studioso da un lato, l'insegnante medio dall'altra –, non deve assolutamente essere intesa come subordinazione di un momento scolastico e applicativo a un momento critico e teorico: ne va sia di una corretta concezione del profilo intellettuale dell'insegnante, sia della comprensione dei un approccio ermeneutico alla letteratura.¹

La distinzione tra teoria e pratica e la riduzione della seconda ad applicazione tecnica della prima sembra ovvia e naturale, mentre è la nostra epoca che tende a pensarla così, per ragioni storico-culturali complesse e stratificate. Visto che oggi ci stiamo domandando se lo studio della letteratura sia scienza o ermeneutica, possiamo dire che questa forma mentale diffusa dipende proprio dal fatto che la scienza sia diventata il senso comune del sapere, le sue categorie le nostre categorie.² Nella pratica scolastica e nella formazione degli insegnanti questa dicotomia finisce per avallare perniciosissime abitudini. La didattica diventa qualcosa da 'applicare' alla letteratura, una griglia o un'armatura da posare sul suo corpo. La lettura di un testo e gli esercizi su di esso due momenti logicamente, cronologicamente e operativamente distinti. Quando ho frequentato la scuola per insegnanti non mi hanno aiutato ad imparare come gestire la lettura, il commento, l'interpretazione di un testo – *questo* dovrebbe essere l'oggetto della didattica della letteratura, non altro –, ma a fare unità didattiche. Il saper insegnare ridotto al saper programmare.

Se proviamo a cambiare occhiali, ad abbandonare l'idea di prassi come applicazione, cioè come tecnica (*téchne*), e la concepiamo semmai come ragione politica (*práxis*) e come saggezza intuitiva (*phronesis*), ci accorgiamo che tra teoria e prassi non c'è una gerarchia così rigida e una divisione così netta. Tra critica e didattica c'è e deve esserci omogeneità culturale, circolarità, reciprocità, dialogo, la didattica della letteratura deve essere sorella gemella della critica, non la figlia gracilina. Entrambe possono avere la funzione pubblica e politica che vogliamo che abbiano solo se sono lo stesso gesto intellettuale.

È evidente l'inattualità di questa proposta: la critica subisce il generale processo di iperspecializzazione e settorializzazione dei saperi, per cui essa diventa una forma come un'altra della *ricerca scientifica* dentro un'università nella quale peraltro sia le discipline umanistiche che quelle scientifiche sono sempre più costrette a fare i conti con parametri di produttività e politiche di valutazione invasive; la didattica ha tutto da guadagnare in prestigio dal presentarsi come metodologismo votato all'efficacia, come super-tecnica buona per ogni disciplina e materia. Ma a questo quadro occorre aggiungere una responsabilità tutta interna all'ambito umanistico, il fatto che sono relativamente pochi gli studiosi che si siano seriamente e continuativamente interessati di descrivere il profilo di questa sorella gemella che ha nome didattica della letteratura. Nell'ambito

¹ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013

² Mi rifaccio alla prospettiva ermeneutica di H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, 2004 [ed. or. 1960].

della materia scolastica ‘italiano’ sono stati molto più i linguisti dei letterati a produrre un corpus ormai organico di riflessioni didattiche (la glottodidattica): si è verificata spontaneamente, per ovvie affinità di approccio al sapere, quella che Remo Ceserani ha descritto come una convergenza tra linguisti interessati alla didattica e tecnici della didattica interessati alla linguistica, che ha reso la didattica una «forma specializzata (persuasiva, dialogica) di comunicazione».³

Teniamo indosso questi occhiali. Ci aiutano a vedere altro? Credo di sì. Se la scuola si sta trasformando – o non si è già trasformata – in quello che ha appena detto Romano Luperini, cioè un luogo in cui si cerca di piegare sempre di più il sapere a funzione del capitalismo cognitivo, è proprio perché siamo immersi in questa ideologia tecnicistica. Ha scritto Hans-Georg Gadamer che oggi «la competenza degli esperti ha preso il posto della ragione politica»:⁴ la tecnica ha preso il posto della prassi. Quando infiniti esperti che non sono mai entrati in classe parlano di scuola noi insegnanti ci irritiamo sempre, diciamo ‘venite voi qui in trincea, vediamo se siete così bravi a fare oltre che a parlare’. È una giusta reazione, a patto però di intendersi: il problema non è che ci troviamo di fronte a inutile teoria (proprio noi dovremmo anzi difenderla), ma nel fatto che queste persone parlino in quanto ‘esperti’. È in questa cultura pseudo-scientifica dell’‘esperto’ che muore la ragione politica dell’insegnante.

Facciamo degli esempi concreti. Noi non possiamo più assumerci la responsabilità di dare i voti: ci sono le griglie che simulano oggettività e quelle griglie, per quanto possiamo ‘declinarle’ in dipartimento, ci sono state fornite da degli esperti in docimologia. La nostra conoscenza quotidiana, diretta, antropologicamente e pedagogicamente ricca degli studenti viene progressivamente emarginata e comunque in caso di confronto ci perde sempre in quanto troppo ‘soggettiva’, perché ci sono le rilevazioni standardizzate degli apprendimenti che sanciscono cosa sia oggettivamente fondato. Avremo ben presto l’ennesima conferma che in questi confronti noi siamo quelli che perdono sempre: non appena si avrà un numero sufficiente di rilevazioni dalle prove Invalsi di quinta superiore, si sprecheranno i titoli di giornale che sottolineano la discrepanza tra i risultati di nelle prove standardizzate e i voti attribuiti dalle commissioni agli studenti, questi ultimi naturalmente troppo alti, a nascondere chissà quali personali indulgenze dei docenti. Ma, in verità, il lavoro ai fianchi è già iniziato: da qualche anno, di solito nella tarda estate e sul Sole24ore, compare un articolo copiato con la carta carbone da quello dell’anno prima nel quale si denuncia il numero sproporzionato di 100 e 100 e lode ‘al Sud’. Sproporzionato rispetto a che cosa? Ovviamente rispetto ai risultati ‘cartina di tornasole’ dell’Invalsi. Con un’aggravante: è solo dall’anno 2018/19 che l’Invalsi ha introdotto la propria rilevazione in quinta. Fin qui il confronto tra ‘apprendimenti’ e voti dell’Esame di Stato è stato condotto sulle rilevazioni di seconda superiore, le uniche disponibili. Se non siamo alla proverbiale somma tra patate e carote, possiamo almeno dire che ci troviamo di fronte a un confronto tra dati disomogenei che però è servito in questi anni per desumere dati presuntivamente indiscutibili per una campagna di denigrazione.

Fin qui siamo alla nostra quotidiana esperienza di insegnanti. Ma saliamo a un livello di scala maggiore: non sono più i critici letterari, gli storici dell’arte, i filosofi, e neppure i fisici, i matematici e i biologi, a controllare le leve del discorso pubblico sul proprio sapere, ma *altri* soggetti, che sono riusciti a imporre la propria egemonia intellettuale e politica.

Cito da un articolo uscito su «Agenda digitale». Occhio al linguaggio:

³ R. CESERANI, *Che cosa fare della letteratura nell’epoca della globalizzazione*, in D. Medici (a cura di), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001, 13-19, p. 15.

⁴ GADAMER, *Verità e metodo...*, XLVI.

Non esiste innovazione semplice. Se è semplice, non si tratta di innovazione. Innovare significa rompere barriere, modificare comportamenti, trasformare organizzazioni, investire in nuovi modi di lavorare e guardare al mondo e, in ultimo, generare comunità dove il cambiamento diventa irreversibile;

è la logica dell'innovazione, di dinamismo da costruire invece che di status da raggiungere, ad essere in moto. E il motore della scuola è acceso;⁵

L'articolo in cui ci si esprime così è uscito su Agenda digitale, un sito collegato al Miur: in esso si parlava futuristicamente in termini talmente fumosi di 'innovazione' che non mi è riuscito di capire se si parlasse di digitalizzazione, di innovazione didattica, politica, degli spazi di apprendimento, o di che altro, anche se ho certamente capito che gli autori dell'articolo erano a libro paga del Miur, cioè nostro.

La politica senza novecentesche distinzioni ideologiche, molti *think tank* profumatamente finanziati da grandi aziende, molti opinionisti e redattori di articolesse, l'Ocse-Pisa, la 'strategia di Lisbona' dell'Unione Europea, molti nuovi esperti rampanti che stanno, ad esempio, dietro alla comunicazione ministeriale:⁶ tutti, e nessuno in particolare, parlano così. Heidegger lo chiamava il 'si' (il 'si dice', il 'si pensa', il 'si fa'), luogo medio dell'esistenza e del linguaggio che tutto plasma a sé.

Questo clima è pericolosissimo per l'insegnamento della letteratura, per l'ecologia del piccolo ecosistema che abitiamo. Se si inizia a parlare un certo linguaggio, si inizia a pensare, quindi ad agire, secondo le categorie di quel linguaggio: a ciascuno dei presenti verranno senza sforzo in mente episodi concreti vissuti durante i collegi dei docenti, le fasi di progettazione e programmazione della scuola, i corsi di aggiornamento, dove il linguaggio della cultura umanistica – ma anche di quella scientifica, sia chiaro – viene sostituito ora dall'immarcescibile burocratese, ora da questo linguaggio futuribile e aggressivo.

Sono due i pericoli che abbiamo individuato finora: una fraintesa concezione di cosa sia la prassi; la governance e la cultura del nuovo capitalismo. Ma c'è un'altra questione da affrontare. La difficoltà nel difendere un'identità forte dell'insegnante di letteratura dipende anche dal fatto che viviamo in un sistema dei saperi esplosivo. Per chiarire che cosa intenda in termini non generali e generici, ma prossimi al nostro lavoro quotidiano, mi sia concesso un sintetico, e rozzo, *excursus* storico. Mi sia concesso perché chi accusa la scuola italiana, cioè fra gli altri noi insegnanti di materie umanistiche, di 'nostalgia', 'retrotopia', 'conservatorismo', ci infilza sempre alla nostra difesa della 'buona scuola di una volta'. Non ci caschiamo, non diventiamo prede così facili, non diamo ragione ai nostri avversari. Guardiamo al passato con tutta la ricchezza di sfumature che la nostra cultura storica ancora ci consente. Ecco il rozzo *excursus*. Per decenni fare letteratura a scuola e nell'università è stato fare storia della letteratura, in un paese che per secoli solo nei suoi scrittori e nella loro lingua (scritta) ha conosciuto l'unità e l'identità. Poi sono iniziate le invasioni barbariche (è superfluo aggiungere che ormai sappiamo bene come le 'invasioni barbariche' in realtà, oltre a

⁵ D. LANFREY – D. SOLDA, *Scuola digitale, Miur: "Ecco lo stato dell'arte e le azioni 2018"*, in «Agenda digitale», 21 dicembre 2017, (<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-digitale-miur-ecco-lo-stato-dellarte-e-le-azioni-2018/>).

⁶ Cfr. questo dossier di L. GRILLI, *L'illusione di far bene. Le basi culturali del rapporto La buona scuola attraverso i curricula dei suoi estensori, ovvero: la risposta dello squadrista*, in «comune.bologna.it», 27 aprile 2015 (https://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/riforme_Giannini/1%27illusione_far_bene.pdf).

distuggere, portino anche ricchezza, meticcio, nuove idee, presa in carico di porzioni di realtà prima ignorate). Nel dopoguerra neorealismo, marxismo, sociologia imposero la necessità di aprirsi alla materialità storica, così facilmente rimossa dal nostro connaturato idealismo. La scuola di massa e le esigenze di alfabetizzazione linguistica di un paese dialettologo imposero la necessità di occuparsi anche dell'educazione linguistica e non solo di quella che, solo da allora e proprio per la nascita dell'educazione linguistica, è stata chiamata 'educazione letteraria', quest'ultima non più esclusivamente coincidente con la materia 'italiano'. Il Sessantotto, inteso come etichetta eponima di trasformazioni enormi e tumultuose, con la sua 'presa di parola' generalizzata, pretese un'apertura alle esigenze della nascente cultura giovanile di massa e a quella che per brevità e non senza ambiguità chiamiamo 'attualità' (le varie 'educazioni a' oggi stabilmente introdotte nella scuola vengono anche da lì e hanno mutato il volto di un'istituzione prevalentemente deputata alla trasmissione del sapere del passato). La rivoluzione informatica e la mediosfera, di cui il postmoderno è stato l'ideologia, hanno abbattuto gli ultimi recinti dell'*hortus conclusus*.

Tutto sommato per essere bravi insegnanti prima delle 'invasioni barbariche' poteva bastare aver letto le storie letterarie, i buoni autori del passato e, auspicabilmente, conoscere la letteratura dei propri anni. Oggi l'insegnante che una volta era di letteratura vive in un mondo nel quale non sempre ciò che legge in classe, poniamo Petrarca, coincide con ciò che legge a casa propria, poniamo Ian McEwan, ed entrambe queste due 'enciclopedie' (nel senso che al termine dava Umberto Eco) non coincidono con quella che gli propone/impone chi vuole selezionarlo, formarlo, aggiornarlo, poniamo manuali di sociologia della scuola, di pedagogia interculturale, di progettazione didattica. Il rischio che l'insegnante si senta schiacciato sotto una mole enorme di stimoli e di compiti e si rifugi nella rassicurante ripetizione di poche pratiche stereotipe o che accetti la sfida ma finisca per diventare un superficiale *bricoleur* è alto.

Aggiungo un'ultima osservazione, prima di concludere con la (debita!) *pars construens* del mio non rassicurante intervento. Tutto il sistema dei saperi è esploso, non solo quello del nostro mondo da letterati. La società della complessità toglie il sonno a molti. Nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione si aggira uno spettro che tutti nominano e di cui pochi sanno descrivere minutamente il profilo, tanto è fantasmatico: il paradigma delle competenze. Quello spettro è spesso evocato non solo perché la nostra epoca preferisce tutto ciò che abbia il sapore della tecnica e perché quel paradigma è perfetto per allineare scuola e mercato, ma anche perché sembra offrire la chiave per superare la complessità, la specola da cui dominare la realtà come un eroe balzacchiano che guardi dall'alto di una collina la caotica metropoli ottocentesca.

Tutti i propugnatori del paradigma delle competenze precisano che esse non sostituiscono le conoscenze. Ne convengo: impostata così, la questione diventa un dialogo tra sordi nel nome del mero verbalismo. Il punto è un altro. Quando non si sa più *quali* conoscenze scegliere, si può fare il gioco delle tre carte dell'affermare la relativa indifferenza e interscambiabilità dei contenuti – la loro individuazione spetterà al gusto dell'insegnante, alla transazione tra docente e studenti, all'opportunità del momento, agli obiettivi del curriculum, ai vincoli di un sillabo – in favore di una loro *strumentalità* e *funzionalità*. Siccome non son più in grado di dirti il cosa, ti dico il come, e da quello deduco tutto il resto. Si badi: non sto lamentando, idealisticamente, la perdita di una cultura disinteressata e dei fini in nome di una cultura utilitaristica e dei mezzi. Posso definirmi, tutto sommato, un materialista. Sto dicendo che le competenze ci illudono che sia possibile sostituire a delle *sostanze* delle *funzioni*, a dei nodi, o groppi, di senso antropologicamente densi e simbolicamente pregnanti, delle relazioni astratte tra caselle vuote e interscambiabili. Dante,

Leopardi, Verga, Morante, Luzi, Tondelli non sono (più) inimitabili: il contenuto umano di ciascuno non è (più) insostituibile. In questa visione pantografica del sapere, noi dominiamo dall'alto secoli di contenuti culturali e, sovraneamente, decidiamo quale sia, di volta in volta, quello più utile: all'educazione del discente, a un preciso obiettivo di apprendimento, ...

Peccato che si tratti di un colossale abbaglio. Da quella collina vediamo tutto e non conosciamo niente: dobbiamo scendere e addentrarci nella città, immergerci nelle sue vie, fare incontri, sporcarci con un po' di fango. Gli esseri umani hanno bisogno di incontrare sostanze dotate di senso, non vacue funzioni. Quindi percorrere via del Gelsomino notturno e stringere la mano, forse un po' elusiva, di Pascoli non è un'esperienza interscambiabile con il percorrere via del Porto sepolto e sentire Ungaretti recitare con una certa qual enfasi le sue poesie.

Dunque che fare? Beninteso, nessuno ha soluzioni o panacee, solo proposte di resistenza, suggerimenti tattici, ipotesi da verificare nella discussione collettiva e nella pratica individuale. Provo a volgere in positivo gli stimoli 'negativi' che ho raccolto fin qui.

1) Difendere l'idea che il sapere sia fatto di corpi solidi, di contenuti umani, di tradizioni che possono, anzi debbono, essere discusse, reinterpretate, polemicamente affrontate, ma che hanno una loro materialità indisponibile. Diffidare per principio e non farsi inquinare l'anima dall'infinito chiacchiericcio di chi vorrebbe scomporre a piacimento le materie per piegarle funzionalisticamente e strumentalmente alle 'competenze' (la tanto decantata Finlandia sta andando proprio in quella direzione). Come ha scritto Giuseppe Petronio in un breve e bellissimo intervento di una ventina d'anni fa, a scuola i giovani lettori in erba che sono i nostri allievi non leggono letteratura per impadronirsi di competenze, ma perché nei testi letterari riconoscono la formalizzazione di esperienze umane, innanzitutto un frammento della vita dell'autore, in barba a tutte le proibizioni a identificare testo e autore.⁷ Petronio ce l'aveva con gli eccessi analitici di alcune antologie che mescolavano tradizionale analisi retorica e moderna analisi strutturalista, noi oggi ci troviamo di fronte a una strumentalità ancora più strana, non più interna allo specifico letterario, ma proviente dal mondo fuori di esso. E questa sarà forse un'ennesima prova dell'esplosione del nostro mondo.

2) Ribadire che l'insegnante di lettere è «un uomo di cultura umanistica esperto di letteratura»,⁸ naturalmente a patto di avere un'idea inclusiva e aggiornata di cosa siano, oggi, la cultura umanistica e la letteratura. Quanto si siano ampliati i confini della cultura umanistica e come un'idea non erudita, non specialistica, ma attivamente saldata al nostro presente di letteratura possa ancora fungere da perno per un dialogo con l'arte, la filosofia, la storia, l'immaginario giovanile, è un argomento infinito, per orientarsi sul quale rimando al libro di Romano Luperini che ho già citato.

3) Tenendo fermo questo baricentro umanistico-letterario, gli sconfinamenti non diventeranno snaturamenti. Nulla vieta in linea di principio di insegnare la letteratura premendo molto sul pedale dell'attualizzazione o ricorrendo a metodologie più attive della lezione frontale: ma solo l'insegnante con un'identità spiccata saprà far sì che la letteratura non diventi un pretesto per la sua riduzione a ancella didascalica dell'attualità o mero strumento per la cooperazione, come se questa fosse un fine in sé. Peraltro, se non vogliamo subire gli effetti del sapere altrui ed esserne dominati, dobbiamo fare qualche sforzo per conoscerlo. Ho già fatto l'esempio delle griglie di valutazione: di solito ci

⁷ G. PETRONIO, *La crisi della critica*, in U. Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova, Unipress, 1999, 349-356.

⁸ LUPERINI, *Insegnare...*, 94.

limitiamo ad adottarle senza conoscerle, incapaci così di contenerne gli effetti negativi; in alternativa le rifiutiamo *a priori*. Per fare l'una o l'altra cosa con cognizione di causa occorre ricostruire almeno nelle sue linee generali il sapere che le ha prodotte, con vivo piglio materialistico e anti-idealistico: insomma, studiare un po' di docimologia non fa male nemmeno all'insegnante di letteratura.

4) Per ricordarci che questa curiosità verso tutte le cognizioni che ci circondano cui ho appena fatto cenno è una virtù cui non si dovrebbe mai rinunciare, meditare su questo bel passo di Leopardi, da interpretare in senso allegorico, come figura del nostro contraddittorio destino:

Non può nessuno vantarsi di essere perfetto in veruna umana disciplina, s'egli non è altresì perfetto in tutte le possibili discipline e cognizioni umane. Tanta è la forza e l'importanza de' rapporti che esistono fra le cose le più disparate, non conoscendo i quali, nessuna cosa si conosce perfettamente. Or siccome ciò che ho detto è impossibile all'individuo, perciò lo spirito umano non fa quegli immensi progressi che potrebbe fare. E però certo che se non perfettamente, almeno quanto è possibile, è realmente necessario di esser uomo enciclopedico, non per darsi a tutte le discipline e non perfezionarsi o distinguersi in nessuna, ma per esser quanto è possibile perfetto in una sola. [...] Massimamente poi bisogna essere enciclopedico dentro il circolo di quelle cognizioni ec. che sebben separate e distinte, hanno maggiore, e più certo ed evidente rapporto e affinità colla disciplina da voi professata.⁹

5) Privilegiare l'approccio ermeneutico alla letteratura, che è stato ribadito da Romano Luperini nel suo intervento e sul quale perciò non torno. Il contributo di un insegnante della scuola quale io sono è piuttosto quello di mostrare come tale approccio possa essere messo in atto, che è quanto ho cercato di fare in un mio intervento pubblicato sul nostro blog. al quale, prima di ringraziarvi dell'attenzione, mi permetterete di rimandare.¹⁰

⁹ Zibaldone, 1922-23. Il passo è citato, non caso, in un libro dedicato al problema del rapporto tra organicità della cultura e iperspecializzazione: L. RUSSO, *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*, Napoli, Liguori, 2008.

¹⁰ D. LO VETERE, *Leggere un racconto di Edgar Allan Poe navigando incerti tra Scilla e Cariddi*, in «Laletteraturaenoi», 3 luglio 2017 (https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/678-leggere-un-racconto-di-edgar-allan-poe-navigando-incerti-tra-scilla-e-cariddi.html)