

I barbari, la superficie e l'interpretazione

di A.Bersellini e G.Pellegrini

Introduzione: profondità e superficie.

È un fatto indiscutibile che la gran parte delle informazioni presenti nei nostri libri di testo e una buona quota di ciò che noi insegnanti raccontiamo in classe è reperibile in rete a livelli discretamente affidabili con tempi di ricerca praticamente istantanei. È giunto il tempo di interrogarsi su come questo fatto epocale muti la natura dell'insegnare e la percezione che gli allievi hanno dei loro maestri. Sarà il caso, quindi, di prendere sul serio l'urgenza di un mutamento radicale nella pratica dell'insegnare e dell'apprendere che da questa nuova condizione scaturisce. Ostinandoci a lasciare tutto come è sempre stato, nell'illusione che la presenza in aula di computer e lavagne interattive abbia risolto il problema, non potremo neppure cominciare a valorizzare quella parte del nostro mestiere che è e resta insostituibile. Ma la questione è: di cosa si tratta effettivamente?

La comunicazione di informazioni e l'apprendimento di contenuti non possono naturalmente essere eliminati dalla pratica dell'insegnamento; d'altra parte il limite di un insegnamento nozionistico non è certo una scoperta recente; se c'è un tema che mette tutti d'accordo, quando si parla di scuola, è la lotta contro il nozionismo; un vero e proprio mantra che è entrato da tempo nelle sale insegnanti e negli ordini del giorno delle assemblee studentesche. Tuttavia nell'epoca della iper-disponibilità delle informazioni la questione ha assunto una declinazione peculiare; essa infatti non ci costringe soltanto a riflettere, come è sempre stato, sull'efficacia delle nostre pratiche di insegnamento; il problema investe ora la stessa identità del docente, mettendo in discussione direttamente l'autorevolezza dei maestri.

La risposta standard, quasi un riflesso condizionato, alla proliferazione indeterminata delle informazioni e alla conseguente estensione delle "cose da insegnare" è stata, nella scuola delle troppe non-riforme non meno che nella comunicazione dominata dai social media, la tendenza alla superficie, alla semplificazione, alla riduzione del grado di difficoltà "a ogni costo": semplificazione da un lato del discorso disciplinare - che si pretende conosciuto "a grandi linee" - e, dall'altro, del linguaggio stesso utilizzato per veicolarlo, a fronte di un generale impoverimento delle capacità comunicative degli studenti. Del tutto assente invece è stato un discorso pubblico, ampio e culturalmente fondato, sul mutamento del compito della scuola. La conclusione che si impone è che, probabilmente, fra noi insegnanti la consapevolezza che un qualche ripensamento sia necessario non è poi così diffusa.

Tuttavia la sensazione che le cose, così come stanno, non funzionino resta forte. Alcune domande si impongono: che rapporto c'è fra l'acquisizione di competenze disciplinari complesse e la capacità di gestire e utilizzare le informazioni iper-disponibili? Qual è il contributo specifico che ciascuna delle nostre discipline può dare alla formazione di un equipaggiamento utile affinché i nostri allievi non affoghino restando in superficie? In che modo determinare il confine fra quantità e qualità, fra superficie e profondità nella pratica quotidiana dell'insegnamento?

Queste domande rinviano a problemi difficili; sullo sfondo si intravede lo scontro fra due modi di intendere il rapporto con la realtà e con la ricerca del vero: da un lato il bisogno di fondazione critica tipica del moderno e dall'altro la dimensione di superficie, rizomatica e labirintica, del sapere nella nostra post-modernità. La sintesi fra queste due opposte visioni è dunque questione epocale. Essa non può certo essere risolta a buon mercato, ma tuttavia ci interpella proprio sul nostro modo di essere maestri.

1. La manualistica, l'approccio storico e la "fruizione passiva".

La tradizione, e con essa i cosiddetti "programmi ministeriali", ci affidano un compito impossibile. Anzi, qualcosa di peggio. Se presi seriamente ci costringerebbero a non operare alcuna radicale selezione nel canone dei temi, degli autori e dei problemi da affrontare in classe. Attenzione: questo sembra essere

smentito dal fatto che i suddetti programmi (ora in realtà si chiamano "indicazioni nazionali") invitano esplicitamente ad operare delle scelte, con formulazioni del tipo: "*almeno quattro autori o problemi della filosofia del Novecento, indicativi di ambiti concettuali diversi, scelti tra i seguenti*" oppure "*presentando gli autori e i generi più significativi della letteratura ellenistica scegliendo fra*"; espressioni sempre seguite da lunghe liste, in cui spesso il titolo delle opere espressamente nominate risulta affiancato, fra parentesi, dalla parolina magica "*estratti*".

Tuttavia, guardati nel loro complesso e al netto di tutte le selezioni previste, i programmi da svolgere nelle cosiddette materie umanistiche risultano talmente ampi da condannare l'insegnamento alla superficialità impedendo, né più né meno, ogni vero esercizio di interpretazione. Qui faremo riferimento principalmente alla filosofia e alla letteratura italiana, ma il discorso dovrebbe essere esteso anche alle altre discipline linguistiche e letterarie, alla storia dell'arte e - più in generale - a tutte le discipline storiche. Commentare, problematizzare, discutere un testo per costruire il proprio punto di vista confrontandolo con altri sono infatti tutti esercizi che richiedono un'enorme quantità di tempo e che non possono essere assegnati come compiti a casa. In positivo si può notare che, nonostante una certa aura di esaustività che sembra essere comunque caldeggiata, nulla nelle indicazioni ministeriali vieta tassativamente tagli radicali; in fondo la scelta di privilegiare l'acquisizione delle competenze, anteposte agli obiettivi disciplinari di apprendimento, ha almeno questo vantaggio. Il mito dell'esautività è in ogni caso ben presente nella prassi quotidiana degli insegnanti più coscienti ed è indubbiamente il portato meno desiderabile dell'approccio storico alle discipline umanistiche che caratterizza la nostra tradizione educativa e che, lo diciamo subito, non va necessariamente rifiutato in blocco. Rivelativa di questo pesante condizionamento è la faticosa domanda, che tutti abbiamo rivolto e ci siamo sentiti rivolgere nei corridoi delle nostre scuole: "voi dove siete arrivati"?

Senza spezzare questo schema non abbiamo scelta: dovremo ripiegare sulla manualistica ossia scegliere, volenti o nolenti, la superficie. La tesi che sosteniamo, però, è che il manuale genera mostri. Ripiegare sulla manualistica significa infatti relegare il nostro ruolo a quello di meri gestori di informazioni, non necessariamente irrilevanti dal punto di vista culturale né tantomeno approssimative, ma in ogni caso talmente semplificate e pre-digerite da inibire quel faticoso esercizio di interpretazione che è la via maestra della maturazione intellettuale. Inoltre, dal momento che le informazioni da gestire in questo modo sono proprio quelle che la rete rende iper-disponibili, noi insegnanti, accettando lo schema tradizionale, ci condanniamo all'irrelevanza e finiamo fatalmente col perdere autorevolezza agli occhi dei nostri allievi.

Tutto il sistema sembra spingere in questa direzione, a cominciare dalla richiesta degli alunni che, in fondo, trovano molto confortevole imparare senza riflettere, ossia senza dover prendere posizione rispetto ai contenuti che acquisiscono; l'esercizio di interpretazione è faticoso innanzitutto perché costringe a mettersi radicalmente in discussione. D'altra parte non dobbiamo nasconderci una verità scomoda: spezzare lo schema tradizionale costa fatica. Molta fatica. Innanzitutto, significa sottrarre la programmazione disciplinare, che viene richiesta annualmente ad ogni docente, al suo carattere burocratico e *routinario*; significa fare del lavoro di programmazione un momento intellettualmente alto; qualcosa di simile al ripensamento del canone, in un dialogo creativo da un lato con la tradizione e dall'altro con i bisogni formativi di ogni singola classe; inoltre essa richiede un atto di riflessione sugli interessi, inevitabilmente fluidi, dello stesso docente.

Ma c'è di più. L'unico argine efficace contro l'onda che ci spinge verso la superficie consiste nell'accettare senza compromessi la sfida della complessità. Indipendentemente dalla disciplina, dagli autori o dalle opere utilizzate come base per il lavoro d'aula, non dobbiamo aver paura di sottoporre ai nostri alunni cose difficili. Certo così potrebbe accadere che alcuni di loro si trovino a maneggiare problemi e testi troppo al di sopra delle loro possibilità; ma anche qualora ciò avvenisse si tratterebbe pur sempre di un errore meno grave di quello opposto: il peccato capitale del maestro è impedire agli allievi di misurarsi con problemi difficili. Le ragioni per commetterlo possono essere le più diverse (dalla paura di non dominare a sufficienza la materia, incappando in presunte "brutte figure", fino alla preoccupazione per risultati troppo bassi nelle valutazioni, qualora venga innalzato troppo il grado di difficoltà); ma in fin dei conti si tratta sempre della stessa cosa: mancanza di fiducia nelle capacità e nelle energie intellettuali dei nostri allievi.

È su questo terreno che la scelta di mettere al centro dell'insegnamento l'interpretazione dei testi mostra tutta la sua forza. Cerchiamo di spiegarci. Uno dei tratti distintivi della cultura in cui siamo immersi è la sistematica spinta in direzione della fruizione passiva. Non è questo il luogo per approfondire le ragioni di questa tendenza, che ha probabilmente a che fare con il ruolo sociale assunto dalla televisione a partire dagli anni '70, prima e forse più radicalmente di quello svolto nell'ultimo decennio dalla rete e dai *social*. La pervasiva diffusione dell'intrattenimento commerciale è sotto gli occhi di tutti e il trionfo della cultura televisiva è dovuto soprattutto al fatto che essa stimola, incoraggia e premia la fruizione passiva. Fra l'altro l'apparente eliminazione della coscienza narrativa dalla grammatica della scrittura televisiva è la ragione per cui la tv è uno strumento di vendita tanto potente¹. Ora la questione decisiva è capire come si articola, nella pratica dell'insegnare e dell'apprendere, quella fruizione passiva cui i nostri alunni sono nativamente orientati e che l'insegnamento ha il compito, drammaticamente inattuale, di non incoraggiare. Le generazioni post-televisive hanno infatti la naturale tendenza a svolgere ogni esercizio di apprendimento in modalità "fruizione passiva"; inoltre ogni compito che impone di uscire da quella confortevole e gratificante modalità viene avvertito, almeno all'inizio, come frustrante. Persino ascoltare le spiegazioni del docente, prendere appunti, studiare per verifiche e interrogazioni, sono attività che possono essere svolte in modalità "fruizione passiva", e spesso, effettivamente, lo sono. Naturalmente ciò può essere vero anche per la lettura di un testo della tradizione filosofica o letteraria, almeno finché si tratta di una lettura solitaria oppure proposta in classe dal docente come qualcosa di già risolto, in cui il significato del testo è dato ed univoco. Lo stesso avviene per i brevi testi presenti nelle antologie della manualistica che, in fondo, non sono altro che pezze d'appoggio per suffragare un'interpretazione già data, dal manuale o dal docente. Infatti, e non è un paradosso, anche il docente presente in carne ed ossa davanti alla sua classe può essere fruito passivamente. Certo seguire una spiegazione su Kant o sulla poetica del Manzoni, per un liceale diciassettenne, non è esattamente come guardare dal divano di casa una puntata di *Amici*, ma la faccenda può innescare le stesse familiari e rassicuranti dinamiche incoraggiate dall'intrattenimento commerciale. Il docente infatti diventa colui che fornisce in anticipo le risposte alle domande che verranno poste successivamente durante l'interrogazione. Il suo è un ruolo spesso meramente consolatorio, che consiste nella selezione del materiale presente sul manuale. Fra le richieste più frequenti che gli alunni rivolgono all'insegnante troviamo domande come: "questa cosa è importante?" oppure "questa cosa la chiede?", sottintendendo che il fine ultimo dell'attenzione al docente è comunque quello "prestazionale" della verifica o dell'interrogazione.

Le cose cambiano radicalmente quando al centro dell'insegnamento viene messo un testo lungo e complesso. Già di per sé la lunghezza dovrebbe costringere tutti, docente ed alunni, a mettere da parte la modalità di base. Siamo parlando di una quantità di pagine che costringe l'insegnante ad investire un significativo numero delle sue preziosissime ore e che lo condanna, se non ha deciso consapevolmente di abbandonare la programmazione tradizionale, a cumulare quello che gli apparirà fatalmente come un incolmabile ritardo rispetto allo "svolgimento del programma". La classe invece intraprende un tipo di lavoro in cui tutto è destabilizzante ed in cui la possibilità che si inneschi la fruizione passiva è davvero ridotta al minimo. Gli alunni non sanno se dispongono degli strumenti tecnici adeguati al compito, anzi imparano molto presto a riconoscere di non averli affatto; imparano che, se vogliono procedere, devono forgiarsi. L'insegnante, letteralmente, non sa dove lo sforzo ermeneutico condurrà la classe, perché, sebbene inevitabilmente sia lui a guidare il lavoro, la direzione in cui si muove l'interpretazione è data dalle anticipazioni di senso tentate dagli alunni. Ovviamente si tratterà, nove volte su dieci, di false vie quando non di grossolani fraintendimenti che però il maestro (crediamo che qui il termine torni finalmente ad avere

¹ Inevitabile, a questo proposito, rinviare a McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore 2008 in particolare ai capitoli *Capovolgimento del medium surriscaldato* e soprattutto *La parola scritta. Un occhio per l'orecchio*. Ma le riflessioni che seguono sono state stimolate soprattutto dalle geniali osservazioni di D.F. Wallace che, con la sensibilità dello scrittore, ha cercato di riflettere sulle conseguenze di questa mutata situazione culturale sulla natura della letteratura contemporanea. Cfr. *Un antidoto contro la solitudine*, Minimum Fax 2013, pp. 85ss. ma anche in *E unibus pluram: gli scrittori americani e la televisione*, contenuto nel volume *Tennis, Tv, trigonometria e tornado*, Minimum Fax 1997.

senso) deciderà di non troncare e che anzi incoraggerà. Sarà il testo ad incaricarsi di provocare, a tempo debito, la frustrante scoperta di aver preso un abbaglio.

Su questo terreno la funzione dell'insegnante torna ad essere decisiva; ma essa, lungi dal consistere nel fornire l'interpretazione autorevole (quindi definitiva e di conseguenza fruibile passivamente), consiste innanzitutto nella delicatissima scelta dei testi da sottoporre all'interpretazione della classe. Qual è il grado di difficoltà tecnica giusto? Quale scegliere, in quel momento e per quegli alunni, fra le sterminate possibilità messe a disposizione dalla tradizione? Quando interrompere il gioco dell'interpretazione e quando invece continuare a stimolarlo anche se sembra divenuto improduttivo? Un lavoro che espone innanzitutto noi insegnanti a frustrazioni e sconfitte. Se vogliamo costruire esperienze destabilizzanti per gli alunni, esperienze che ostacolano la fruizione passiva, dobbiamo accettare il rischio di venir destabilizzati. Ovviamente in questo lavoro gioca un ruolo importantissimo il percorso formativo di ogni docente; i nostri interessi personali, persino le nostre preferenze. Ed è bene che sia così. Per come intendiamo la cosa, non può esistere *il* canone; i testi infatti (e non stiamo parlando dei brevi brani presenti nelle appendici antologiche dei manuali ma di ampie sezioni che riescano a dare almeno l'idea della versione integrale dell'opera) sono solo strumenti per l'esercitazione e non contenitori di cose da imparare.

La centralità del testo, almeno in una versione così radicale come quella che qui proponiamo e che configura una vera e propria via ermeneutica all'insegnamento delle discipline umanistiche, ha ovviamente dei costi. Oltre alla fatica di una programmazione sempre in divenire e alla necessità di operare tagli radicali al programma da svolgere, l'insegnante dovrà fare i conti con la frustrante sensazione di star perdendo tempo prezioso; una classe che legge, commenta e discute un testo divora un'incredibile quantità di tempo anche solo per venire a capo di poche righe e la tentazione di troncare il lavoro ermeneutico calando dall'alto la soluzione di problemi che ai nostri occhi non appaiono neppure tali, è talvolta irresistibile. Ma il vero costo da pagare, e crediamo che qui la nostra tesi solleva le maggiori e più comprensibili perplessità, è accettare che i nostri alunni sappiano meno cose della disciplina che amiamo; che alla fine del curriculum appaiano indubbiamente più ignoranti; che non sappiano (solo per fare degli esempi) chi sono Epicuro o Schopenhauer, che non sospettino neppure l'esistenza di Parini o di Ariosto, che non abbiano mai sentito parlare della guerra dei Cento Anni o del Manierismo. Dobbiamo essere disposti ad accettare che, in classe, gli alunni utilizzino i testi che vengono loro sottoposti in maniera che talvolta ci apparirà persino triviale; che usino i contenuti disciplinari per i loro scopi in modo, almeno all'inizio, totalmente sballato; che le discussioni prendano talvolta una piega scientificamente e filologicamente inaccettabile; che non disponendo di un linguaggio tecnico già acquisito utilizzino, per interpretare e discutere, linguaggi platealmente inappropriati. Tuttavia è proprio nella correzione, parziale e mai definitiva, di queste storture, deliberatamente provocate dal docente, che si rende efficace ed insostituibile la sua funzione.

Questo è il terreno della relazione allievo-maestro. Una relazione affettivamente frustrante per l'insegnante e per il suo rapporto con la disciplina che insegna. Il pathos dell'insegnante infatti è sempre duplicemente orientato: nei confronti della disciplina, che deve essere in qualche modo "preservata" nell'insegnamento, e nei confronti dei destinatari dell'insegnamento che devono essere formati e corretti. Un serio bilanciamento fra queste due forme di affetto non è sempre semplice da realizzare. Molto spesso dobbiamo constatare che gli insegnanti, animati dalle migliori intenzioni, sbagliano proprio, per usare l'espressione dantesca di *Purgatorio* XVII, "per troppo di vigore", per un eccesso di affetto. L'amore eccessivo verso la propria disciplina determina una sorta di sindrome di Narciso: noi amiamo le cose che insegniamo e ci rispecchiamo in esse perché sono il luogo della nostra realizzazione personale, ma finiamo col credere che tali debbano divenire anche per i nostri allievi. Ma i contenuti della nostra disciplina, con tutta la loro bellezza e con tutto il fascino che esercitano su di noi, non sono mai il fine del nostro insegnamento; essi restano un semplice strumento per la crescita e l'educazione delle persone che abbiamo di fronte: è necessario ricordare che nella maggior parte dei casi gli alunni *transitano* semplicemente per la nostra disciplina, raccogliendo solo quello che serve per la loro crescita intellettuale.

2. “E’ troppo difficile”: il peccato capitale del maestro e la rottura della *comfort zone*.

Cerchiamo, consapevoli di restare su un piano ancora esclusivamente teorico, di definire la “difficoltà” in ambito scolastico. A grandi linee le caratteristiche che, a nostro avviso, contraddistinguono la cosa difficile (si tratti di un testo da interpretare, di un argomento da presentare o di una esercitazione da proporre) sono essenzialmente tre. Difficile è ciò che: 1. mette a disagio insegnante e alunni, perché costringe tutti ad uscire dalla "zona di sicurezza"; 2. stimola lo studente a creare delle soluzioni nuove a problemi nuovi, innescando però la presa di coscienza della propria inadeguatezza; 3. non consente di prevedere con certezza i risultati che verranno prodotti. Dunque tutte caratteristiche che mettono in scacco e che, inevitabilmente, producono un sentimento di dolorosa frustrazione.

In un celeberrimo passaggio della *Introduzione alla Fenomenologia dello spirito* Hegel coglie perfettamente il movimento intellettuale, ed in un certo senso anche psicologico, insito in ogni autentico percorso di apprendimento:

"La coscienza naturale mostrerà di essere soltanto concetto del sapere, ovvero un sapere non reale. Poiché però essa si ritiene immediatamente, piuttosto, il sapere reale, questo cammino ha per lei un significato negativo, e ai suoi occhi ciò che costituisce la realizzazione del concetto ha piuttosto valore di perdita di sé stessa: giacché la coscienza, in tale cammino, smarrisce la propria verità. Questo itinerario pertanto può essere visto come la via del dubbio e più propriamente come la via della disperazione; lungo tale percorso infatti non avviene ciò che solitamente si intende per «dubitare», ossia uno scossone assestato a questa o quella presunta verità, cui fa opportunamente seguito un nuovo dissiparsi del dubbio e un ritorno a quella verità, cosicché alla fine la cosa viene presa come prima. Quella via è invece lo sguardo che penetra consapevole nella non verità del sapere apparente, secondo cui è reale al massimo grado ciò che in verità, piuttosto, non è altro che il concetto non-realizzato."

2.1 Insegnare filosofia: paideia socratica e perdita di se stessi

Ecco dunque la situazione: alunni e insegnante si trovano di fronte ad una lettura davvero difficile; poniamo i paragrafi 13-14 della *Deduzione trascendentale* nella *Critica della ragion pura* di Kant, quelli intitolati "Dei principi di una deduzione trascendentale in generale". La difficoltà per gli alunni non consiste soltanto nella comprensione letterale del testo, che a una prima lettura sembra addirittura inintelligibile; anche tutto ciò che essi hanno imparato sino a quel momento su Kant e sull'opera che si sta leggendo (attraverso presentazioni dell'insegnante o altre letture della stessa opera) sembra non essere di alcun aiuto. Quanti pensavano di aver più o meno capito il senso dell'operazione di Kant (il problema dell'empirismo, il rapporto con Hume, la necessità di trovare degli a-priori universalmente validi, ecc.) sono spiazzati. Il problema sembra ora totalmente mutato. Inoltre quel poco di lessico tecnico che così tanto si era faticato ad apprendere (intuizioni, concetti, a-priori, a-posteriori ecc.) sembra essere usato dall'autore in modo completamente incoerente. Le tentazioni si sovrappongono: gli alunni sono tentati di denunciare l'inutile astrattezza dell'esercizio proposto (di cui il classico "ma questo non c'aveva niente di meglio da fare?" è lo sfondo non verbalizzato); l'insegnante, proprio per rispondere e contrastare questo esito, è tentato di togliere la parola a Kant, introducendo anticipatamente una spiegazione semplificata del nuovo problema e della brillante soluzione fornita dal genio del grande filosofo. Se queste tentazioni prendono il sopravvento tutto è perduto. Per usare i termini di Hegel la coscienza (tanto degli alunni quanto dell'insegnante) ha vacillato, ha resistito al dubbio e una nuova sicurezza è stata sostituita alla prima. Ora se ne sa di più. Non resta che tradurre tutto in formule e impararle bene per preparare l'interrogazione. L'esperienza della "perdita di sé" è stata risparmiata alla classe e con ciò anche il docente si è risparmiato parecchi grattacapi. L'esperienza dolorosa di essersi issati con fatica (una fatica - si badi bene - di settimane) ad una comprensione della cosa che si riteneva pienamente soddisfacente e che ora si rivela del tutto inconsistente, non è stata fatta sino in fondo; quando si ritiene di aver capito, quando finalmente si crede di padroneggiare il testo, di dominarlo, venir di nuovo ripiombati nel dubbio è doloroso, come dice Hegel "fa disperare". La frustrazione, il dolore e

la conseguente opportunità di maturazione si producono *ora* non tanto perché non si è capito, ma proprio perché si riteneva di aver capito e - comprensibilmente - si è cercato di rimaner più a lungo possibile attaccati alla propria convinzione; poi durante il lavoro ermeneutico condotto in classe il testo, magari attraverso il commento di un compagno che ha visto più lungo, si incarica di far crollare la fiducia nelle proprie capacità. Questa è quella che Hegel chiama la perdita di se stessi; risparmiarla ai propri allievi è ciò che abbiamo definito il peccato capitale del maestro. Per evitarlo l'insegnante deve innanzitutto prendersi tutto il tempo necessario affinché siano gli alunni, certo opportunamente guidati, a condurre l'intero lavoro di interpretazione; dovrà assecondare i loro errori, consentire che seguano le loro anticipazioni di senso, avendo come unico riferimento per proporre correzioni e suggerimenti soltanto il testo e non la sua più completa conoscenza dell'argomento. Talvolta, e allora per il docente l'esperienza ermeneutica diventerà altrettanto frustrante quanto lo è per gli allievi, succederà persino che sarà costretto ad ammettere di aver frainteso lui stesso il senso di una porzione di testo, su cui pure ha lavorato e meditato tante volte. Dovrà riconoscere innanzitutto con se stesso che l'eccedenza di senso presente nel testo non gli consente di padroneggiare pienamente la cosa; e dovrà francamente ammettere di fronte alla classe che non è in grado di proporre formule sintetiche che facilitino comprensione dei problemi sul tappeto, almeno non per il modo in cui si sta muovendo l'interpretazione. Ciò lungi dal comportare una diminuzione della propria autorevolezza la rafforzerà, per il semplice fatto che nell'esercizio egli ha svolto la funzione di guida e di sostegno, mettendo in gioco il suo sapere e quindi se stesso.

2.2 Dell'ufficio della letteratura (ai giorni nostri).

Perché insegniamo letteratura? E a che serve studiarla? Chi ritiene che lo scopo principale e il fine esclusivo dell'insegnamento della letteratura nelle nostre scuole sia la tradizione (nel senso etimologico di "trasmissione") del patrimonio letterario, avrà ottime ragioni per ritenere gran parte delle seguenti osservazioni inutili o addirittura pericolose. Siamo convinti però che ripensare la didattica della letteratura significhi innanzitutto recuperare il senso di quanto insegniamo. Pensiamo veramente che l'obiettivo del percorso liceale sia la conoscenza di Chiaro Davanzati? Oppure – più polemicamente, evitando cioè domande retoriche ed esempi che mettono d'accordo quasi tutti – pensiamo veramente che la comprensione della "poetica del fanciullino" e della "morale dell'ostrica" costituiscano dei passaggi imprescindibili nella formazione dei nostri studenti? La nostra risposta è no. Quanto proponiamo è assolutamente incompatibile con l'intento di trasmettere l'intero patrimonio letterario italiano e neppure con quello di comunicarne una parte imprescindibile e ritenuta canonica. La nostra riflessione propone piuttosto un ripensamento delle modalità di quella trasmissione e accetta programmaticamente tutte le conseguenze quantitative che da questo ripensamento inevitabilmente derivano.

Consapevoli che questa *pars destruens* rappresenta l'aspetto più semplice del nostro discorso, proviamo a ricordare a noi stessi gli obiettivi che, *grosso modo*, vengono indicati nella programmazione di ogni percorso di letteratura nell'insegnamento liceale.

Fra queste compaiono, ad esempio, la "formazione di capacità comunicative non standardizzate" come pure la "consapevolezza del fenomeno letterario". Prendere veramente sul serio questi obiettivi significa sviluppare nei nostri studenti la capacità di leggere e scrivere in modo non banale e la capacità di leggere e capire la letteratura. Abbiamo quindi due bersagli ugualmente ambiziosi e alti: da un lato quello più pratico, di creare persone in grado di trasmettere le proprie idee e il proprio mondo interiore nel modo più esatto, e dall'altro quello di creare persone in grado di apprezzare la bellezza del prodotto artistico.

Trascurando in questa sede le competenze di scrittura², dobbiamo constatare che il maggiore ostacolo alla comprensione della letteratura, della sua singolarità e della sua bellezza, consiste, per i nostri studenti, in una

² Il discorso ci allontanerebbe decisamente dal proposito di queste pagine e si configura, almeno nell'opinione di chi scrive, come una vera e propria "educazione alla creatività", in cui i modelli di scrittura proposti nel secondo biennio e nell'ultimo anno liceale, con i loro aspetti tecnici e i loro vincoli, possono rappresentare al massimo dei passaggi intermedi nello sviluppo della comunicazione dei discendenti, mai lo scopo.

ossimorica miscela di facilità e astrusità. Da un lato infatti, la storia della letteratura è “facile”. Gran parte dello studio letterario si riduce, in effetti, ad una sequenza simile a questa: 1. studio della vita dell’autore e del periodo storico in cui è collocato; 2. studio delle opere prodotte dall’autore; 3. studio specifico dell’opera (o delle opere) per cui l’autore è “importante”. I punti 1 e 2 si riducono per l’allievo ad una mera ripetizione di quanto scritto sul libro di testo oppure di quanto detto dal docente, il che in molti casi - e a prescindere dalla preparazione degli insegnanti - equivale a quanto compare sulla pagina Wikipedia dell’autore in questione. Più importante è, ovviamente, il punto 3 che spesso nella prassi didattica si riduce alla trasmissione di interpretazioni preconfezionate che l’alunno è chiamato semplicemente a suffragare con l’appoggio dei testi. Dato il romanticismo di Manzoni, ad esempio, allo studente si chiederà di rintracciare quali siano gli aspetti più evidenti di tale movimento storico-letterario nell’introduzione a *I promessi sposi*. In questo punto, alla relativa facilità della “restituzione” di quanto il docente ha presentato, si unisce l’astrusità dell’interpretazione, la sovrapposizione delle voci della letteratura secondaria che, nell’ottica dello studente, non ha, a prima vista, alcun legame col testo e va quindi imparata e ripetuta in vista dell’interrogazione. La conseguenza più evidente nella visione dello studente è la semplificazione: Schopenhauer è pessimista, Leopardi è pessimista (anche se "cosmico"), Verga è verista e pessimista. Le formule scolastiche, in fondo, sono le mura portanti della nostra *comfort zone* ma costituiscono allo stesso tempo una delle prime cause di disaffezione alla letteratura³.

Come dicevamo, “difficile” è invece l’esperienza destabilizzante per lo studente. Caratteristica di ciò che è difficile è la trasmissione del senso di disagio: in ciò che è difficile non esistono certezze o verità preconfezionate. Il primo ambito letterario in cui tocchiamo con mano la “difficoltà” è quello tecnico del linguaggio: che *cosa vuol dire* quanto stiamo leggendo? In primo luogo dal punto di vista letterale e, conseguentemente, del contenuto. Difficile può essere, ad esempio, il problema che si pone allo studente come non risolto, incognito: quali sono le differenze fra l’introduzione a *I promessi sposi*, quella a *Il nome della rosa* di Eco e quella de *La chimera* di Vassalli? Che conseguenze hanno, sulla storia narrata, i diversi atteggiamenti degli autori? Come riverberano queste osservazioni sulle conclusioni dei tre romanzi?⁴ Oppure potremmo mettere a confronto, sul piano stilistico, il solito romanzo manzoniano con quello che forse è il prodotto più originale dell’800 italiano, *Le operette morali* di Leopardi. Quali osservazioni si possono fare sulle diverse modalità di scrittura? Cosa rappresentano? Hanno delle conseguenze su quanto viene detto?⁵. Siamo consapevoli che queste sono le tappe obbligate di qualsiasi analisi letteraria avvenga nelle nostre aule ma nel nostro caso eviteremo la formulazione di “risposte” da parte del docente e la loro restituzione mnemonica. Le risposte andranno trovate in classe, magari assegnando come letture a casa delle porzioni di quelle opere, ma disponendosi inevitabilmente ad affrontare un lungo lavoro di lettura e discussione di ampie porzioni di testo assieme ai propri allievi. Quello che chiamiamo difficile è, nei fatti, la creazione di una

³ A titolo di esempio, si veda il rapporto ISTAT (risalente al 2012) sulla lettura in Italia (www.istat.it/it/archivio/90222) o i dati più recenti raccolti dal Cepell (www.orizzontescuola.it/calo-lettori-italia-si-legge-sempre-meno-ma-cresce-linteresse-verso-e-books). La prima vittima illustre di questo trattamento è proprio la poesia che, nell’ottica dei nostri alunni, “può significare qualsiasi cosa”: il docente infatti fornisce interpretazioni che, proprio per la loro complessità e distanza dall’esperienza diretta del testo, risultano decisamente frustranti per lo studente, aumentandone il senso di inadeguatezza e rafforzando in lui la convinzione che la poesia sia astrusa e incomprensibile. A fronte di una costante diminuzione dei lettori dobbiamo, come rovescio della medaglia, sottolineare l’aumento vertiginoso nella produzione dei libri e del *self-publishing*. Questo è perfettamente naturale: la mancanza di senso critico (ed, evidentemente, auto-critico) porta a “produrre una propria letteratura”; si scrive ma non si legge, ritenendo quanto si scrive perfettamente all’altezza di opere letterarie molto più meditate.

⁴ Questo tipo di esercizio è stato da noi realmente assegnato ad alcuni studenti. Dato però che lo spunto da cui è partito il nostro discorso è quello dell’iperdisponibilità di dati, abbiamo eseguito una verifica rivolgendolo a Google. Abbiamo trovato alcuni documenti on-line decisamente utili (ad es. <http://www.academicroom.com/article/laltra-meta-del-seicento-da-i-promessi-sposi-di-manzoni-la-chimera-di-vassalli>) e compito dell’insegnante deve essere anche quello di saper indicare le modalità di utilizzo di questi dati. Ancora una volta, il documento non costituisce la risposta.

⁵ In questo caso, *the big G* restituisce questo fra i pochissimi documenti utili: <http://www.studiumanistici.unimi.it/files/ITA/Filarete/147.pdf>, una lettura non propriamente leggera né semplice per uno studente.

situazione ermeneutica in cui non esistono risposte date né per gli studenti né tantomeno per il docente, che dovrà anzi avere la duttilità necessaria ad accettare, valutare e soppesare criticamente le soluzioni proposte dagli studenti. Il primo aspetto da cui il docente dovrà astenersi sarà quello della parafrasi: spetterà agli alunni dover decifrare il testo e formulare interpretazioni coerenti con quanto compreso. Spetterà al docente la “correzione” o il re-indirizzamento nel caso, assai probabile, di clamorosi fraintendimenti. Solo in un secondo tempo potremo confrontare le risposte trovate con quelle fornite dai professionisti della letteratura secondaria.

Questo tipo di approccio è inevitabilmente lento e filologico nel senso più pieno del termine⁶. La filologia è però profonda e nemica dell’estensione fine a se stessa: dobbiamo chiederci se il valore che vogliamo trasmettere con l’insegnamento della letteratura è quello “storico – narrativo” (“qual è la storia della Divina Commedia? Che cosa fa Dante-personaggio?) oppure quello della comprensione del fenomeno letterario (ossia “che cos’è la Divina Commedia?”). Se la letteratura è una sequenza di testi (e non di biografie), crediamo che l’approccio migliore sia proprio quello di partire *radicalmente* dal testo, esattamente come siamo abituati a fare in altri ambiti di fruizione estetica⁷, facendo sì che i ragazzi creino un proprio orizzonte ermeneutico che verrà poi progressivamente modificato dalla discussione in classe. Ora, il fatto che la lettura e la decodificazione venga affidata alla classe, certo guidata dal docente secondo le modalità che indicavamo sopra, può creare in loro una nuova “vicinanza” con le pagine esaminate. Lo studente, si diceva, può fare suo il testo soltanto a prezzo di una grande fatica per una lenta lettura. In questa operazione, che può risultare ostica e, sulle prime, noiosa gli alunni dovranno essere indirizzati, consigliati e motivati. Se all’alunno non viene concesso tempo per una conoscenza diretta (e difficile e faticosa nella sua inevitabile alterità) dell’opera, rischiamo di ridurre la tradizione della letteratura ad una “storia” corredata di formule didattiche. Rischiamo insomma di barattare Dante con Auerbach e, cosa sicuramente più grave, di fallire nel nostro intento di far conoscere la reale bellezza della letteratura ai nostri studenti.

2.3 L’apprendista stregone: perché il prof. Keating è un cattivo maestro.

Ci rendiamo conto di aver tracciato un identikit del “maestro” che può risultare in alcuni tratti ambiguo: chi è, in fondo, questo docente che si mette in crisi come i propri studenti, che esercita un “controllo morbido” sulla loro esperienza di scoperta, che accetta che non vi siano – almeno nelle fasi preliminari – degli schemi preconcepiuti che possano imbrigliarne la creatività? Vorremmo da subito liberare il campo da un archetipo piuttosto invadente, almeno sui docenti della nostra generazione, quello del prof. John Keating protagonista di *Dead Poets Society* di Peter Weir (1989). Quanto stiamo scrivendo non ha niente a che vedere con il mettersi in piedi su una cattedra o stracciare le introduzioni dei nostri libri di testo (che pure, a volte, meriterebbero quella sorte). Utilizziamo la figura del professore interpretato da Robin Williams proprio perché, nella sua iconicità generazionale, risulta particolarmente funzionale a rappresentare l’atteggiamento contro cui vogliamo mettere in guardia i lettori⁸.

⁶ Ci rifacciamo, ovviamente, alla celebre definizione di filologia data da Nietzsche in *Aurora*: “filologia, infatti, è quella onorevole arte che esige dal suo cultore soprattutto una cosa, trarsi da parte, lasciarsi tempo, divenire silenzioso, divenire lento, essendo un’arte e una perizia di orafi della parola, che deve compiere un finissimo attento lavoro e non raggiunge nulla se non lo raggiunge lento”. Comprensibilmente, i colleghi saranno terrorizzati dalla lentezza (ossia dal mancato completamento del “programma”); la riflessione che stiamo compiendo punta proprio in questa direzione: la scuola rischia di essere fra i principali fautori del più deterioro postmodernismo, favorendo inconsapevolmente superficialità e velocità rispetto a profondità e lentezza.

⁷ A suffragio di tale posizione, citiamo l’autorevole parere di George Steiner, riportato in esergo a *Vere presenze* (Garzanti 1999): “agli studenti bisogna dire di non leggere le critiche, ma di leggere i testi. [...] Quello che ci vuole è un’interpretazione dinamica, un’interpretazione che sia azione e non passività”.

⁸ Anche in questo caso, lottiamo contro una semplificazione: quella invalsa fra docenti e studenti che fa del protagonista del film un personaggio esclusivamente “emotivo”. Usiamo quindi il nome di Keating come un collettivo antonomastico di distorta emotività del docente. Siamo consapevoli, anche se si tratta di uno dei passaggi meno citati della pellicola, che il personaggio sia il primo a sostenere che “succhiare il midollo della vita” non significa necessariamente “strozzarsi con l’osso”.

Il “Keating” rappresenta un classico esempio di “insegnante-apprendista stregone”, che agisce sull’aspetto emozionale e passionale della veicolazione della disciplina, scatenando però forze che non è poi in grado di controllare (e che causano tragiche conseguenze ad alcuni dei suoi studenti). Il primo atteggiamento “hollywoodiano” da evitare è quello dell’eccessivo sbilanciamento emotivo: l’insegnante, nel quadro che immaginiamo, è il detentore di una “*téchne*” che viene trasmessa agli studenti e che, forte di tale conoscenza, vigila sulle eventuali divagazioni degli stessi. Il maestro guida gli studenti all’interno della disciplina: è un viaggio che ha un inizio, una fine e un obiettivo ben preciso. Evidentemente, il “viaggio” nell’esperienza dello studente, può non concludersi con la scuola: ci auguriamo sempre di formare lettori, scrittori, persone dotate di spirito critico e intelligenza creativa, che conservino queste doti anche negli anni a venire. Il docente tuttavia non è un compagno di strada, né tantomeno un amico; non è coinvolto emotivamente nelle esperienze degli studenti e dovrebbe insegnare anche il distacco da quanto avviene all’interno della classe. Il delirio di onnipotenza nella *paideia* è qualcosa che Platone, ad esempio, conosceva molto bene; l’educatore che plasma le forze dell’allievo senza risvegliarne il pensiero, ossia l’autonomia, è tratto comune tanto della *paideia* omerica, arcaica e ormai superata, quanto della nuova *paideia* sofistica, fondata sul logos ma in realtà volta interamente al dominio. In entrambi i casi il problema è un uso a senso unico della mimesi, ossia un atteggiamento che suscita, potenzia e sfrutta la passione, l’emotività senza coinvolgere il pensare. Per parafrasare il titolo della bella raccolta di saggi di John Barth sulla letteratura postmoderna, recentemente raccolti e riediti in italiano⁹, un atteggiamento che suscita il *fuoco* senza ricorrere all’*algebra*. È forse per questo che nell’educazione dei custodi è decisiva la matematica, propedeutica alla dialettica e unico antidoto alla sofistica. Invece, ai docenti delle discipline umanistiche tocca gestire il pericolo della mimesi e con esso i rischi connessi all’erotica dell’apprendimento. Se non impariamo a rifugiarsi, al momento opportuno, nelle difficoltà tecniche delle nostre discipline per spegnere il fuoco che pure siamo chiamati ad accendere, rischiamo di trasformarci in Keating in sedicesimo. Ma “Keating” – inteso come archetipo di docente – è un cattivo maestro proprio per questo: non riesce a gestire le forze che scatena; è tutto emozione e niente riflessione. Crediamo davvero che – per citare ancora una volta il personaggio del film – “poesia e bellezza possano cambiare il mondo”? Probabilmente risponderemo di sì, ma dovremmo spiegare ai nostri allievi in quali termini (e, ci verrebbe da dire, a quale prezzo) ciò avvenga, fornendo loro strumenti di riflessione e di critica che li rendano capaci di gestire le emozioni che inevitabilmente potremmo scatenare. Il docente, quindi, è sicuramente un mezzo di trasmissione emotiva ma, oltre ad accendere l’animo degli studenti, dovrebbe essere in grado di insegnare loro per prima cosa a spegnere gli incendi con la forza della ragione e con l’aiuto dell’armamentario tecnico della propria disciplina. Il maestro è tale nel proprio insegnamento, ma smessi i panni del docente, del “tecnico”, deve essere capace di *non* essere maestro in ambiti della vita dei propri studenti che non gli competono.

La seconda critica che ci sentiamo di muovere all’archetipo di Keating è quello della *riproducibilità* dell’insegnamento. Trasmettere una disciplina è, lo ripetiamo, una tecnica: si può apprendere, si può perfezionare ed affinare con l’esperienza. Il danno di un approccio sbilanciato sul versante empatico o emotivo è quello della relativizzazione dell’insegnamento. Il docente cerca di “entrare in sintonia”, utilizza tecniche stravaganti, stimola gli studenti divertendoli ma non sempre ha presente quale effetto sta cercando di ottenere¹⁰. Quanto stiamo proponendo non è legato all’istrionismo del docente ma ad un cambio di approccio che può essere tentato e migliorato ma sempre deve essere attentamente pensato, strutturato e progettato. In altre parole, il docente può non sapere quali e quante saranno le deviazioni ma ha sempre ben presente la meta del viaggio.

⁹ J. Barth, *L'algebra e il fuoco. Saggi sulla scrittura*, a cura di M. Testa, trad. it. D. Abeni, Roma, Minimum Fax 2013. Scrive Barth nell’esergo "Diciamo che l'algebra rappresenta la tecnica, o gli aspetti tecnici e formali di un'opera letteraria; diciamo che il fuoco rappresenta le passioni dello scrittore, le cose che sta cercando di dire in maniera eloquente. Il nocciolo del mio discorso è che la buona letteratura [...] comporta e richiede sia l'algebra che il fuoco: in breve un virtuosismo appassionato".

¹⁰ Il pensiero ovviamente corre agli esercizi all’aria aperta o alla declamazione di poesie calciando palloni che hanno reso (giustamente) famoso *L’attimo fuggente*. Chi scrive ha però ben presente la deriva di tali atteggiamenti, avendo visto con i propri occhi docenti “fare cucù” da dietro alla cattedra per rappresentare “l’eclissi del narratore”

3. Tempo, tagli e metodi.

Abbiamo talmente tanto tempo e così poco da fare...Fermi! E' il contrario.

Gene Wilder in *Willy Wonka e la fabbrica di cioccolato* (1971)

La prima grande questione che si presenta quando ci si propone di riflettere sulle concrete pratiche di programmazione, almeno nelle discipline umanistiche, è l'alternativa fra un approccio storico e un approccio tematico alle nostre discipline. Stando ad uno sguardo complessivo, ancorché grossolano, alla manualistica corrente non ci sono dubbi sul fatto che nel nostro paese domini incontrastato l'approccio storico all'insegnamento della filosofia e delle letterature. Molti manuali, anche se non la maggioranza di quelli più adottati, integrano l'impostazione storica con la proposta di interessanti moduli tematici, ma nel complesso e soprattutto nella pratica quotidiana dell'insegnamento, l'impianto storico la fa da padrone¹¹. D'altra parte sulla base delle indicazioni ministeriali vigenti (si vedano gli schemi collegati al DPR 15 Marzo 2010 nr. 89) questo atteggiamento risulta non solo naturale ma addirittura ineludibile.

La tesi che intendiamo sostenere è che un ripensamento anche radicale della pratica dell'insegnamento, come quello che qui abbiamo cercato di proporre, non dipende affatto dal rovesciamento di questa impostazione. Un approccio radicalmente tematico all'insegnamento della filosofia o della letteratura italiana può risultare altrettanto passivizzante del più tradizionale degli approcci storici. Anche se riteniamo che ci siano ottime ragioni per prendere in seria considerazione l'introduzione, nelle nostre programmazioni disciplinari, di ampi moduli tematici (diacronici, trasversali e interdisciplinari) e anche se forse un rovesciamento dell'impostazione storica può persino apparirci auspicabile, il problema non è quello di risolvere preliminarmente l'alternativa fra approccio storico e approccio tematico in favore di quest'ultimo. Il vero discrimine sta, secondo noi, nella concretezza del lavoro d'aula, ossia negli esercizi effettivamente proposti ai nostri alunni e nella scelta programmatica di accettare tutte le conseguenze quantitative che l'effettivo svolgimento in aula di tali esercizi comporta. Ciò che fa la differenza è il modo in cui si affrontano temi e testi oggetto di insegnamento piuttosto che la possibilità di costruire percorsi tematici astrattamente "innovativi"; insomma non tanto cosa fare o non fare, quanto piuttosto *come* farlo. Questa convinzione ha almeno un aspetto consolante per il docente impegnato a riflettere sul proprio lavoro; significa infatti che per introdurre cambiamenti e tentare sperimentazioni non c'è alcun bisogno di attendere che dalle stanze del Ministero arrivino nuove e "rivoluzionarie" indicazioni sui programmi. Inoltre ciò consente di avviare una discussione anche fra colleghi che abbiano convinzioni divergenti sui pregi e sui limiti dell'approccio più tradizionalmente storico, senza arenarsi in sterili disquisizioni metodologiche.

A parte la naturale persistenza di tutto ciò che è divenuto consuetudinario, sono principalmente due i motivi che vincolano gli insegnanti a non uscire troppo dalla pratica tradizionale in fatto di programmazione.

Il primo è il timore di una eccessiva eterodossia della nostra programmazione soprattutto in vista dell'Esame di Stato. Molto spesso i docenti manifestano il timore (nobilissimo) di esporre i propri alunni ad esaminatori che potrebbero non condividere l'impostazione adottata o di non prepararli adeguatamente in vista della prova scritta. Ma questo timore nasconde spesso la preoccupazione "pelosa" per il giudizio che altri potrebbero dare del nostro lavoro e ci limita in un atteggiamento difensivo che scarica sugli alunni le nostre insicurezze professionali. Se avremo lavorato adeguatamente sulle diverse abilità e competenze

¹¹ Ci riferiamo in particolare ai manuali di letteratura italiana adottati nei licei (storicamente, i testi destinati agli istituti tecnici sono connotati da un maggiore "sperimentalismo"). Fra gli esempi che possiamo citare, sia per diffusione che per il tentativo di innovare l'impostazione tradizionale attraverso scelte peculiari di testi o l'inserzione di moduli legati alla contemporaneità o agli altri media, ricordiamo: Baldi – Giusso – Razetti – Zaccaria, *Il piacere dei testi*, Pearson; Asor Rosa – Spera – Storini, *Letteratura Italiana*, Le Monnier; Raimondi – Anselmi – Chines – Ferratini – Varotti, *Leggere com'io l'intendo*, Pearson; Luperini – Cataldi – Marchiani – Marchese, *Letteratura Storia Immaginario*, Palumbo. Anche per quanto riguarda filosofia il manuale di gran lunga più adottato in Italia, ossia l'Abbagnano-Fornero in tutte le sue numerosissime versioni, è solidamente ancorato ad un approccio storico alla disciplina.

linguistiche, dovremmo aver formato studenti in grado di “cavarsela da soli” di fronte ad una prima prova scritta d’esame o a colleghi che non condividano le nostre scelte.

Il secondo motivo che inibisce il deciso superamento dell'impostazione tradizionale e, spesso, persino l'introduzione di caute innovazioni nella pratica della programmazione, è legato invece alla formazione stessa della maggioranza dei docenti delle materie umanistiche, di impronta decisamente storicistica; essa ha rafforzato la convinzione che un fenomeno letterario o artistico come pure una posizione filosofica o un punto di vista etico-politico non possano essere capiti appieno senza la conoscenza delle sue premesse storiche e culturali. Anche in questo caso si tratta di una convinzione degna di assoluto rispetto, tanto più nella tradizione culturale italiana che così tanto deve allo sviluppo degli studi storici. Soprattutto essa rappresenta, per molti docenti, il senso stesso della scuola: "profondità" della conoscenza significa, per molti di noi, proprio completare la sequenza storica che dalle origini porta ai giorni nostri. Certo non si può che concordare con l'osservazione di molti colleghi quando affermano che il compito della scuola è anche quello di “mettere ordine” nel sapere degli studenti. Occorre però anche sottolineare che l'ordine tanto faticosamente inculcato risulta assolutamente inutile se porta con sé l'effetto di trasformare i nostri alunni in ottimi ripetitori di informazioni senza aver stimolato consapevolezza, autonomia e creatività¹². Il rischio è quello di pagare un prezzo molto alto per mantenere l'ordine: la scuola come "fenomeno di retroguardia", l'estremo baluardo della profondità storica contro la superficialità della nostra contemporaneità postmoderna.

¹² Questa osservazione si riferisce anche a coloro i quali sostengono che la “completezza” del programma sia un compito ineludibile del docente di italiano in quanto il liceo rappresenta per molti studenti “l’ultima occasione” per lo studio della letteratura italiana. Anche questo argomento è spesso sostenuto dalle migliori intenzioni ma ha la stessa legittimità di un insegnante di Educazione Musicale della Secondaria di Primo Grado che volesse forgiare dei virtuosi del flauto dolce prima che gli alunni abbandonino definitivamente lo strumento. In entrambi i casi, il docente dovrebbe incuriosire i propri alunni e dare a loro gli strumenti necessari per proseguire e completare autonomamente la loro formazione.