

A scuola di complessità

Tatiana Crivelli

Universität Zürich

1. Il sogno della classe scolastica

Nel breve racconto intitolato *Sogno della classe scolastica* Gianni Celati rivede se stesso e i suoi compagni di liceo sui banchi di scuola: “Gli scolari sono tutti invecchiati, certuni malridotti per gli acciacchi, gli anni trascorsi, la fatica di vivere. Sono negli stessi banchi dove stavano seduti una volta, ma adesso vestiti da uomini seri, con cappello in testa, i baffi, la sciarpa” (Celati, 2008, 113). E nella visione del protagonista – nella quale i desideri, le difficoltà e le ambizioni della gioventù riaffiorano intrecciati alle disillusioni della vita adulta – tutti devono rientrare in aula: “Nel sogno ho l’idea che sia così la questione scolastica: tutti devono tornare sui banchi di scuola, anche se invecchiati, malati, rimbambiti. E tornarci a sostenere un esame con la stessa idea di quando eravamo scolari” (ivi, 114).

Nella penombra onirica dell’aula di maturità di Celati, in un garbato intreccio fra prospettiva e retrospettiva, affiora una domanda ironica: la maturità può mai essere qualcosa a cui ci prepara la scuola? Se la letteratura scuote la testa, divertita, le scienze dell’educazione, al contrario, intervengono decise: la maturità delle allieve e degli allievi è articolata in categorie concettuali, è misurabile ed è certificabile. Franz Eberle, coordinatore della valutazione nazionale della maturità svizzera EVAMAR,¹ distingue in proposito una serie dettagliata di competenze disciplinari e sovradisCIPLINARI e spiega che la maturità prevede il raggiungimento di precisi obiettivi cognitivi e attitudinali. Fra questi spiccano: l’elaborazione di un pensiero analitico e logico, la capacità di lettura, lo sviluppo di tecniche di studio e di ricerca, l’incremento di motivazione e interesse per l’apprendimento, l’acquisizione di una buona autonomia organizzativa e di abilità di carattere sociale (EVAMAR, 2008, 27-28). Se ciò non bastasse, le scienze dell’educazione descrivono anche i principali elementi di sviluppo della personalità che dovrebbe poter esibire chi, diversamente da quanto avviene per gli eterni immaturi di Gianni Celati, abbia superato l’esame. In questa serie – i cui descrittori, messi in fila, immagino fornirebbero al nostro scrittore un perfetto spunto per un irriverente ritratto comico dell’individuo contemporaneo – la personalità matura è indicata come quella di colui o colei che è in grado di dimostrare efficienza e senso del dovere, è capace di gestire significativi carichi di lavoro ed è disponibile a sacrificare il tempo libero all’obiettivo preposto (e pensare che l’etimo greco della parola scuola, il greco σχολή, indicava in primo luogo, come l’*otium* dei latini, un uso libero e piacevole delle proprie forze, indipendente dagli scopi pratici!). Ma sono i requisiti formalizzati dalle scienze dell’educazione² a costituire il complesso obiettivo dell’iter che porta all’attestato di maturità e – non trattandosi di caratteristiche destinate a far vivere un personaggio letterario, bensì di qualità che la società considera tra le più rilevanti per la formazione degli individui che la compongono – dovranno pertanto essere valutati nel corso del quadriennio e attestati al termine degli studi liceali.

Circa le valutazioni e le metodologie ad esse connesse (un tema, questo, che non cessa di far discutere, sia in seno alle scuole di ogni ordine, sia in seno alla società) mi limiterò in questa sede a ricordare, fra le più recenti discussioni sulla effettiva misurabilità di simili oggetti, la lettera aperta indirizzata da un’ottantina di rappresentanti del mondo accademico internazionale al direttore del

1. La descrizione del progetto e i rapporti conclusivi scaturiti dalle due inchieste sono disponibili sul sito della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l’innovazione SEFRI: <<http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=it>> (ultima consultazione: 1.10.2014)

2. Un efficace riassunto di tali requisiti di base si legge ora in: Eberle, 2012, 7-8.

Programma PISA, pubblicata sul *Guardian* il 6 maggio 2014, e il commento in proposito di Giorgio Mascitelli, apparso sulla rivista *alfabeta2* con il titolo *La scuola della valutazione*. Il monito che ne emerge può essere sintetizzato con le parole del celebre rapporto Stiglitz, ovvero ricordando che “what we measure, affects what we do” (Stiglitz – Senn – Fitoussi, 2009, 7), ovvero che, come glossa Marco Rossi Doria, “dobbiamo misurare bene per agire bene” (Rossi-Doria, 2014, 127). Qualcosa di più dettagliato andrà rilevato invece, in sede introduttiva, circa l’atto stesso della certificazione della maturità del soggetto.

Stando alla relativa ordinanza federale, “gli attestati riconosciuti certificano che i titolari posseggono le conoscenze e le attitudini generali necessarie per intraprendere studi universitari” (Consiglio Federale, 1995, comma 1, pto. 2). Tuttavia, nella Svizzera plurilingue è facile rendersi conto che quella esposta è solo una parte della storia: quella che si connette alla prospettiva tedesca del termine *Abitur*. Derivato dal latino *ab-ire*, andare via, prospetticamente il termine guarda avanti, indicando la via ancora da intraprendere, il fatto che si sia pronti o meno a procedere su nuovi percorsi. Diversamente, invece, sia l’italiano *maturità* che il francese *bacalauréat* (termine che trae origine dall’uso dell’incoronazione con rami o bacche d’alloro) fanno entrambi riferimento, più che al viaggio a seguire, al percorso che precede questa dichiarazione, enfatizzando appunto il raggiungimento di un obiettivo, un compimento dell’essere che merita allora. Anche la terminologia, dunque, ci rivela che, come già nel sogno di Gianni Celati, la maturità deve considerarsi un’occasione complessa, su cui si concentrano connotazioni analettiche e prolettiche, il senso di un percorso portato a compimento e insieme la necessità di guardare avanti. Non è dunque un caso che, nel tentativo di afferrare e governare la complessità di questo momento, vada emergendo oggi, oltre allo sminuzzamento in unità concettuali adottabili come parametri di valutazione, anche una certa tendenza al calmieramento terminologico. Il linguaggio burocratico propone infatti, e non a caso, di sostituire il termine *maturità* con formulazioni apparentemente più neutre, e meno eticamente provocatorie. Così in Italia si dovrebbe parlare di *esame di Stato*; di *Examen d’état* si parla già nella cultura della francofonia allargata, nel Regno Unito di *General Certificate of Education*, e via dicendo. Nelle pagine che seguono si vuole invece avanzare su un itinerario che muove in direzione contraria all’economia della razionalizzazione semplificatrice: credo infatti che – invece di smorzare la complessità per attenuare le sfide formative, disciplinari ed etiche della maturità – sia più che mai necessario assumere responsabilmente la sfida di questa stessa complessità, per collocarla al cuore del discorso educativo; e che, in questa operazione, all’insegnamento della letteratura spetti un ruolo specifico ed essenziale. Per chiarire i presupposti di questo breve elogio della complessità sarà dunque bene ricordare, a titolo di premessa, che “complesso” non equivale affatto a “complicato”: complicato è ciò per cui la risposta giusta esiste, senza tuttavia che si possiedano gli strumenti adatti a decodificarla. Molto meno banalmente, invece, complesso è ciò che, come indica la radice latina del termine, stringe, comprende, abbraccia più elementi o più aspetti contemporaneamente. Nella sua erraticità concettuale, nel fatto di non avere soltanto un’unica risposta valida, la complessità può dunque risultare estremamente stimolante e interessante; in una dimensione di complessità evolvono sia i quesiti che le risposte; la complessità, infine, è anche una condizione che molto bene si attaglia alla nostra contemporaneità.

2. La complessità del presente

I discorsi sulla complessità e sul suo contrario, ossia l’assenza di complessità, sono divenuti quasi un dato sistemico del nostro presente, e questo essenzialmente per tre motivi, da ognuno dei quali trarrò elementi per la mia riflessione.

Il primo motivo, di seguito svolto al punto a, è di ordine antropologico e culturale, ed è il fatto che la società contemporanea si costituisce in un dialogo costante fra il piccolo e il grande, il sin-

golo e il molteplice, il qui e l'altrove; fra la dimensione locale in cui siamo collocati e la dimensione globale alla quale abbiamo accesso praticamente immediato, a volte persino in modo involontario, attraverso i mezzi d'informazione e la migrazione delle persone. Questo stato di cose mi darà modo di riflettere su due questioni. Una è relativa all'immediatezza e all'attualità del sapere contemporaneo e al fatto che esso sia fruito in una dimensione quasi esclusivamente visiva; l'altra concerne le diversità in cui si articola questo sapere, connesse in particolare ai grandi temi della mobilità e della migrazione o meglio, da un punto di vista sociologico, e per dirla con Zygmunt Bauman, alla dimensione liquida (Bauman, 2002) della società contemporanea.

Il secondo motivo, di seguito svolto al punto b, è di ordine scientifico, ed è connesso alle nuove forme assunte dalla ricerca accademica da un lato e agli sviluppi di diverse e stimolanti teorie relative ai cosiddetti sistemi complessi dall'altro: l'ermeneutica della complessità, infatti, è un ambito teorico che fornisce oggi materiali di riflessione fondamentali non solo alle scienze naturali che l'hanno promosso, ma anche a discipline quali la filosofia, la sociologia e, come ho argomentato in altra sede (Crivelli, 2012), alla stessa letteratura. Da qui deduco, come tema di riflessione, quello dell'assenza di linearità e di struttura gerarchica piramidale caratteristico dei sistemi complessi evolutivi.

Il terzo motivo per cui la complessità può essere considerata un tratto fondamentale del nostro presente, infine, è qui svolto al punto c ed è paradossalmente legato alla semplificazione generata dall'emergere delle nuove tecnologie: il passaggio dall'era Gutenberg all'era Google, per citare il titolo di un noto saggio sull'argomento (Shillingsburg, 2006), ha radicalmente modificato il nostro modo di accedere alla complessità del sapere e sta ovviamente modificando anche il nostro modo di produrlo. Da qui derivò allora la nozione di frammentarietà.

Le tre linee discorsive saranno articolate all'interno di una riflessione più ampia centrata sul tema dell'apporto della letteratura alla costituzione di questa maturità complessa (o matura complessità).

a. Attualità, visualità, diversità

Se è vero che i ragazzi e le ragazze che oggi si incontrano nelle classi liceali sono figli e figlie di una cultura dell'immediatezza informativa e dell'istantaneità tipica dei social networks, e se è vero che la loro assuefazione all'immediatezza veicola una chiara supremazia della dimensione orizzontale del presente rispetto a quella verticale dell'approfondimento, può sembrare estremamente logico e produttivo che la scuola concentri le proprie energie sull'elemento verticale e insegni a sospendere l'attualità per far apprezzare invece la profondità veicolata dalla storia artistica e intellettuale. L'insegnamento dell'italiano – che in quanto lingua prima è infatti definito a chiare lettere come il cardine del programma formativo liceale, quella materia alla quale è affidata una funzione “veicolare per tutte le discipline scolastiche di ogni curriculum” (*Piano degli studi liceali*, 2009, 21) – è conseguentemente tenuto a farsi carico in maniera specifica di questa missione di recupero in profondità. Non a caso, infatti, si può facilmente constatare che sia le linee guida cantonali, sia i piani di studio per l'italiano dei licei ticinesi (esaminabili sui siti web delle singole sedi scolastiche), omettono sistematicamente dal loro quadro di riferimento il termine e il concetto di ‘contemporaneità’. Filosofia, diritto, economia, geografia, storia, discipline artistiche, qualche lingua straniera e persino religione, latino e greco non temono di utilizzare questa nozione, non fosse che per proporsi come materie attraverso le quali “consentire all'allievo di appropriarsi di strumenti per la comprensione del Mondo contemporaneo” (*Piano degli studi liceali*, 2009, 136). La letteratura italiana, invece, perlomeno nelle dichiarazioni di principio, non abita il presente.

Per quanto riguarda i contenuti, poiché dei metodi dirò tra breve, la letteratura italiana dei programmi liceali del Cantone non arriva al XXI secolo. In particolare, nei singoli piani di studio delle sedi, il secolo passato viene declinato in un canone che si ferma grosso modo ai quadrisavoli della generazione attuale, quasi sempre a Eugenio Montale. A volte si insinua addirittura che il

Novecento, il secolo già breve per definizione, termini ben prima, come si evince dal piano di studi per le classi dell'ultimo biennio pubblicato online da una delle sedi liceali ticinesi: "Il programma prevede la lettura di testi letterari dal Trecento al Novecento (in particolare, lettura e analisi di Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Tasso, Leopardi e Manzoni)". Punto.

Mentre la lingua, questa sì, può essere esercitata anche su prodotti comunicativi della contemporaneità (come ad esempio gli articoli di giornale), lo studio della letteratura è dunque inteso, perlomeno nelle linee guida, come una specie di pesca subaquea di tesori archeologici, per la quale la scuola dota i giovani sommozzatori degli strumenti adatti: le coordinate per individuare i luoghi in cui cercare, la maschera per mettere a fuoco senza impedimenti i reperti di valore, pinne e muta per calarsi nei panni giusti, nonché la tecnica respiratoria per sopravvivere nel corso dell'immersione. Così facendo, se da un lato all'oggetto di studio "letteratura italiana" viene senza dubbio attribuito un fondamentale valore conoscitivo e formativo, dall'altro si dimentica che ben rara è la figura del sommozzatore mosso dalla passione archeologica per i reperti, mentre molti sono gli amatori che si tuffano in profondità mossi dal gusto per la scoperta, con il più semplice, ma per loro non meno significativo scopo, di arricchire il proprio presente di un'esperienza non banalmente quotidiana. E ci si dimentica che il gusto per l'avventura potrebbe costituire una chiave di accesso estremamente efficace a quella dimensione di profondità così scarsamente frequentata dalla figura del nuotatore di superfici orizzontali.

Se si passa poi a osservare la finalità didattica con cui l'oggetto viene trattato, si osserverà una sequenza che porta dallo studio di aspetti tecnici atemporali – il testo letterario, è sin dall'inizio, "affrontato per acquisire una competenza metodologica" (*Piano degli studi liceali*, 2009, 24) – al successivo inserimento del materiale studiato in un quadro di storia della letteratura.

Stando ai documenti guida pare, insomma, che la letteratura italiana sia abilitata a confrontarsi con il presente solo tacitamente, ed essenzialmente in due modi: o in funzione ancillare, fornendo eventualmente materiali su cui esercitare le competenze linguistiche, oppure in funzione museale, ovvero in quanto ambito in cui affinare un sapere storico, che cooperi all'ampliamento delle conoscenze culturali di base. Sebbene di indiscutibile importanza per la storia della cultura, questa doppia prospettiva, ancillare e museale insieme, presuppone il confronto con oggetti di studio immutabili, disancorati dal trascorrere del tempo e fissati in una forma stabilmente data. Tuttavia, nell'eredità poststrutturalista di cui si nutre la nostra epoca – nella quale il linguaggio si è fatto, da sistema, discorso relazionale, e il principio per cui esisterebbe un centro di significato che governa la struttura di un testo letterario è stato decostruito in favore di una lettura che privilegia la molteplicità degli atti interpretativi individuali – risulterà almeno altrettanto importante che la scuola sottolinei la relazione degli oggetti culturali della tradizione con il presente dei loro destinatari e delle loro destinatarie. Questo tipo di attualizzazione, del resto, non sarà da intendersi come il segno dell'inutilità del sapere storicamente tradito, bensì, al contrario, come un riconoscimento della sua vivacità nel presente, dato che – secondo una convinzione memorabilmente espressa dall'antico assunto di Marsilio Ficino, che tanto piacque a un moderno: Erwin Panofsky – ognuno/a di noi può dire di aver vissuto tanti millenni quanti ne abbraccia la sua conoscenza del passato³; e le pagine letterarie che ci raggiungono da questo altrove temporale possono assumere un ruolo vitale di moltiplicatore delle nostre esistenze attuali.

In concreto, poi, lavorare sulla vitalità della letteratura privilegiando, nella scuola, il suo legame con il presente significa molte cose, e diverse fra loro. Significa senza dubbio, a un primo e abbastanza ovvio livello, non escludere dalla concezione dei programmi di studio (ché nella pratica didattica la maggior parte delle e dei docenti ha già colto la necessità di integrarli) i testi letterari

3. "Tot vero annorum milia vixisse quisque videtur quot annorum acta didicit ab historia" (Lettera di Marsilio Ficino a Giacomo Bracciolini, citata da Panofsky, 1955, 25).

contemporanei. Se a ciò servisse ancora una giustificazione, basterà qui ricordare che oggi le pagine intitolate agli “Scrittori italiani del XXI secolo” su Wikipedia elencano ormai – dai romanzi interculturali di Carmine Abate ai racconti fantastici di Enrica Zunic – 2199 nomi, fra i quali sarebbe senz’altro compito della scuola saper orientare le allieve e gli allievi. Soprattutto, però, significa concepire il testo letterario come un luogo in cui per eccellenza trovano spazio esperienze e saperi che, se anche provengono da un’altra epoca, ci riguardano in prima persona, secondo la celebre definizione di Italo Calvino per cui “Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire” (Calvino, 1995, 1818). Si tratta, come si legge in un recentissimo intervento del poeta Valerio Magrelli per uno speciale di *Micromega* dedicato alla scuola – e sono, originariamente, parole del filologo primonovecentesco Tadeusz Zielinski – di usare “il classico non come norma, ma come germe” (Magrelli, 2014, 70). Ad assisterci, in questa operazione, abbiamo oggi alcuni elementi che dovremmo considerare non soltanto contraddittori rispetto all’esperienza della tradizione, ma anche come occasioni per scoprire nuove vie di accesso a quella stessa tradizione. L’abitudine delle nuove generazioni alla dimensione dell’attualità non si traduce, infatti, solo in scarsa propensione a cogliere l’importanza storica della tradizione culturale, ma anche in un’inclinazione ad accogliere ciò che viene da lontano come se fosse qui e ora, non estraneo a noi. La familiarità con la dimensione visiva non è solo un ostacolo alla lettura di un testo letterario, ma è anche una disposizione all’immagine che bene si concilia con gli stimoli della metaforica e dell’immaginario letterario, come attesta del resto una splendida tradizione di dialogo fra cinema e letteratura,⁴ che però nei programmi di studio risulta altrettanto ignorata della contemporaneità letteraria. Infine, la commistione etnica e culturale della società in cui si muovono le giovani e i giovani non è solo un ostacolo alla comprensione della tradizione unica, locale o nazionale che sia, ma è anche una condizione ottimale per poter leggere questa stessa tradizione da un punto di vista relazionale e per far rivivere il canone mettendolo, in modo un po’ dissacrante ma certo vitale, in dialogo: in dialogo con i cosiddetti “minori”, che costituiscono il terreno fertile con cui il capolavoro si confronta per distinguersi; in dialogo con le altre culture; in dialogo con le diversità interne alla società, come quelle di genere. Non si tratta dunque di mettere qui in discussione l’inclusione dei *Promessi Sposi* nei programmi di studi liceali, quanto semmai di ripensare la prospettiva con la quale si presenta il caposaldo della tradizione romanzesca italiana. Perché, per esempio, non leggere la vicenda di Renzo e Lucia alla luce di analoghe storie d’amore contrastato narrate da romanzieri popolari, coevi al Manzoni oppure nostri contemporanei? Perché non metterla in relazione con documenti di storia locale, o seguirne la divulgazione in altri media, contemporanei o tradizionali, a partire ad esempio dalle trame operistiche sette e ottocentesche? Perché non provare a leggere quello del “matrimonio che non s’ha da fare” come un discorso rappresentativo di poteri specifici ancora riconoscibili nelle dinamiche sociali attuali, o come una proposta di precisi ruoli del maschile e del femminile a lungo riprodotti nella letteratura come nella vita?⁵ Certo: la proposta di un Manzoni letto “in dialogo”, in una potenziale e irriverente accoppiata con Federico Moccia, potrà sembrare scarsamente consona alla natura di un classico. Tuttavia, guardando alla storia letteraria da una prospettiva lunga, ci potremmo chiedere perché mai un capolavoro che nel corso della storia letteraria è stato riscritto, citato, imitato e parodiato come pochi altri non dovrebbe trarre vantaggio anche dall’avviare un colloquio orizzontale, una rete di relazioni con la contemporaneità a cui è pervenuto. Del resto, con o senza (ma direi piuttosto senza) l’autorizzazione della scuola, la liberazione dalla soggezione per i classici è in corso da tempo. Così, chi oggi cercasse in rete i materiali video relativi al capolavoro

4. Mi piace ricordare qui che il primo bestseller cinematografico italiano, un film muto datato 1911 ed esportato con clamore fino in America, fu una strepitosa e toccante riduzione filmica dell’*Inferno* di Dante.

5. Circa l’assenza, nei programmi di studio liceali, di un discorso esplicito sulla differenza di genere mi sia qui consentito almeno di osservare che questa costituisce un segno allarmante di mancata connessione della scuola con le realtà sociali e culturali in cui i saperi sono prodotti e fruiti.

di Manzoni, anche stando solo all'interno del canale svizzero di *You tube*, troverebbe la bellezza di 32'400 risultati. È un dato che, a toccare con mano l'attualità dei classici, potremmo commentare con le parole dello stesso Don Lisander nel primo capitolo dei suoi *Promessi Sposi*: "Pensino ora i miei venticinque lettori che impressione dovesse fare sull'animo del poveretto, quello che s'è raccontato". Non si tratta, come è ovvio, di materiali che possano sostituirsi alla profondità dello scavo archeologico, ma ignorare la radianza di queste onde di superficie significa non vedere la potenza trasmessa dalla sorgente e perdere di vista una chiave di accesso al testo fra le più efficaci.

b. Assenza di linearità e di struttura gerarchica piramidale

Il secondo aspetto della complessità contemporanea si connette, come anticipato, all'assenza di struttura gerarchica e lineare nei sistemi complessi, e offre un spunto particolarmente adatto per riflettere, oltre che sui contenuti dello studio liceale della letteratura, anche sui metodi di analisi utilizzati e utilizzabili per accostare i testi.

Come nella trasmissione della comunicazione, così anche nella strutturazione della ricerca scientifica la modalità della rete, da intendersi in questo caso come concettualmente affine alla nozione di rizoma elaborata da Deleuze e Guattari, ha oggi assunto un posto di tutto rilievo. Disconosciuta l'autorità dell'*ipse dixit*, la pratica della ricerca scientifica tende a poggiare sempre più intensamente, anche in ambito umanistico, su un esame critico allargato e per quanto possibile interdisciplinare di molteplicità complesse di fattori, alla ricerca di una costruzione in rete e di una condivisione di ricerche e risultati. In campo letterario questo spostamento sta portando a un mutamento di paradigma, decretando il passaggio dall'indagine filologica individuale sui *documenti* che costituisce il pendant dello studio archeologico sui *monumenti* (quella, per intenderci, che ha come modello emblematico il prestigioso lavoro solitario del maschio bianco occidentale, sia esso il copista medievale nello *scriptorium* o il dotto professore chiuso nel suo studiolo), verso la figura orizzontale, allargata e che attraversa saperi, età, appartenenze etniche e di genere, del gruppo di ricerca (che spesso non ha nemmeno una sede fisica comune perché è connesso virtualmente da vari e più o meno lontani luoghi). Da tale fase di transizione, in cui le due componenti della ricerca documentaria tradizionale e individuale e del lavoro interdisciplinare in gruppo si intrecciano ancora proficuamente nell'esercizio del lavoro accademico, emerge, innegabile, una necessità: non solo la ricerca, ma anche una didattica efficace del sapere letterario, tradizionalmente debitrice ai frutti più significativi della modalità di indagine individuale, non potranno, in futuro, non tenere conto dell'emergere delle nuove pratiche; tanto più che le dinamiche di interazione in rete sono perfettamente familiari alle generazioni di nativi digitali di cui si compongono le odierne classi liceali. Del resto, se l'italiano deve sin d'ora, secondo le direttive, poter fungere da piattaforma di scambio con le altre discipline, perché limitarsi ad affidargli questo posizionamento dialogico e interattivo soltanto nell'ambito specifico dello sviluppo delle competenze comunicative?⁶ La proposta che deriva da una seria considerazione dei nuovi parametri della ricerca scientifica sarebbe pertanto

6. "La padronanza del mezzo linguistico, anche negli usi complessi e formali che caratterizzano i livelli avanzati del sapere, dev'essere considerata nella sua doppia valenza: da un lato una delle capacità fondamentali cui mira l'insegnamento disciplinare, dall'altro una delle condizioni necessarie per l'apprendimento e lo sviluppo di forme di conoscenza di alto livello quali sono quelle introdotte dall'insegnamento liceale. Su ciò si fonda il principio della centralità dell'insegnamento dell'italiano in quanto *lingua prima*, cioè *veicolare* per tutte le discipline scolastiche di ogni curriculum, che utilizzano e richiedono *competenze linguistiche avanzate*. La conoscenza e l'uso delle diverse tipologie testuali, con lo sviluppo di capacità di analisi e produzione in rapporto ai *contesti comunicativi*, agli *scopi della comunicazione* e all'oggetto del discorso, è un'altra finalità dell'insegnamento dell'italiano, che ha una sua *applicazione funzionale* nel complesso dell'esperienza scolastica liceale" (*Piano degli studi liceali*, 2009, 21. I corsivi sono aggiunti).

quella di indebolire per rafforzare; ovvero di rendere valicabili i confini disciplinari per adeguarli in modo più efficace alla pratica del lavoro in rete, nella convinzione che la specificità della disciplina non solo non andrà perduta, bensì ne uscirà irrobustita. In altre parole si tratterebbe di indebolire ontologicamente per rafforzare contestualmente l'insegnamento della letteratura.

La centralità dell'italiano così come è attualmente espressa nelle direttive è infatti una centralità che, in realtà, significa preminenza, e preminenza dettata da fattori di storia culturale e identitaria; l'italiano è materia che precede, nella tempistica e per importanza gerarchica, l'apprendimento delle altre discipline. Ma se la centralità venisse intesa per quello che è – ovvero una collocazione relazionale, da visualizzare al meglio su un piano, come quello di una mappa, e non luogo in cui si concentra un accumulo di valore che dà forma a uno spazio in dimensione verticale e piramidale – allora avremmo costruito una nuova serie di relazioni attive con “il resto”. In uno spazio orizzontale e di rete le connessioni prendono infatti le mosse dalla cultura di riferimento del singolo; e dalla pluralità dei punti di partenza l'importanza della lingua maggioritaria trae giustificazioni e significati nuovi, forza e vitalità che derivano dalla complessità del confronto critico con le diversità. Ovviamente, definire una preminenza data a priori e organizzare l'apprendimento in una gerarchia piramidale ha indubbi vantaggi organizzativi: si sa sempre da dove partire (il dato della tradizione e il rapporto fra lingua, letteratura e nazione), si sa come muoversi (con la guida del canone metodologico e contenutistico meglio sperimentato) e si conosce il proprio ruolo (quello di disciplina centrale, che sarà poi compito del buon insegnante confermare, ma non necessariamente dimostrare dopo una messa in discussione critica). Tuttavia, la *forma mentis* e il portato esperienziale delle generazioni che fanno rete a livello locale e globale rende i nostri interlocutori e le nostre interlocutrici inclini a entrare in un medesimo discorso culturale da punti d'ingresso variabili, e a sperimentare chiavi d'accesso diversificate che prendono le mosse dalla varietà delle storie, delle esperienze, delle culture di riferimento.

Questo fenomeno di riposizionamento continuo dei saperi è analogo a quello che sta, come detto, inducendo un ripensamento metodologico e disciplinare ad altri livelli. Il mondo accademico europeo, ad esempio, sta vivendo oggi una fase acuta di questo passaggio e mostra sintomi evidenti della frizione fra la persistenza della tradizione delle discipline (letteratura italiana, filologia romana, ecc.) e l'emergere sempre più invasivo dei cosiddetti 'area studies', percorsi interdisciplinari dai nomi sempre più creativi. Nel campo di studi che qui ci interessa, la dicitura 'Italian Studies', che nel mondo accademico anglosassone ha ormai rimpiazzato sistematicamente ogni altra definizione, è in forte espansione, al seguito di un mutamento concettuale che, partendo dall'esperienza statunitense, ha gradualmente ma pervasivamente investito il settore di studio in tutta Europa. A titolo di esempio valga l'attuale presentazione di uno dei più antichi e importanti dipartimenti americani di lingua e letteratura italiana, quello della Brown University nello stato di Rhode Island (la traduzione dall'inglese è mia):

Il dipartimento di Italian Studies della Brown insegna lingua e letteratura. Invece di limitarsi a confermare un canone fisso o un campo di studi predeterminato, però, il dipartimento guida la ricerca delle e degli studenti verso problemi che sono interdisciplinari in termini di contenuti e di metodo. Per studiare questi problemi, alla Brown possiamo attingere alle tradizionali alleanze con antropologia, storia dell'arte, letterature classiche, letteratura comparata, storia, musicologia e filosofia, ma anche unire le forze con discipline come la storia della scienza, studi sul cinema, studi culturali e studi di genere. Dalla metà degli anni 1990 il nostro dipartimento è stato in prima linea nella sperimentazione delle applicazioni informatiche all'ambito letterario. (Brown University, 2014)

Si tratta di un approccio che modifica radicalmente l'obiettivo dei tradizionali corsi di lettere, intesi piuttosto a formare “un laureato che [...] sia pienamente consapevole del ruolo storico e civile che la lingua e la letteratura italiana da un lato e la tradizione classica dall'altro hanno rivestito nell'ambito della storia nazionale” (Università degli Studi di Firenze, 2015).

Che posto dovrà dunque assegnare il liceo all'insegnamento della letteratura italiana per con-

ferirle una centralità nella rete dinamica dei saperi contemporanei? La questione non ha ovviamente risposte semplici ma quel che è certo è che andrà considerata, in un futuro prossimo, in modo sempre più pressante. Nel caso dei licei ticinesi si potrebbe per esempio riflettere, all'interno del quadro di riferimento istituzionale, sui vantaggi effettivi dell'attuale distinzione fra il blocco denominato "lingue" e quello detto delle "scienze umane ed economiche". Con la consapevolezza che non si tratterebbe solo di un ripensamento formale, bensì di uno spostamento concettuale con implicazioni epistemologiche e, di conseguenza, anche metodologiche, si potrebbe valutare l'opportunità, se non di annullare tale divisione, perlomeno di scorporare le letterature dal primo settore disciplinare per inserirle nel secondo. In tal modo, la letteratura verrebbe calata nella rete di contatto con le altre scienze umane e non sarebbe dunque più possibile lavorare su un canone fondato storicamente senza interrogarne criticamente la consistenza; né si potrebbe più lavorare, se non come esperimento, sul testo letterario come su un oggetto astrattamente isolato dal resto del mondo, ma lo si leggerebbe piuttosto come luogo di tensioni estetiche ed etiche, storiche e politiche, sociali e individuali. In concreto, per la scuola questo significherebbe pertanto anche dover calcare più coraggiosamente la strada della costruzione di curricula interdisciplinari, e di programmi di studio articolati secondo tempi e modi di percorrenza individuali. Significherebbe organizzare le fasi dell'apprendimento, più che lungo il filo cronologico della storia letteraria, attorno ad aree tematiche e metodologiche, su cui tornare da prospettive multiple, fra le quali quella del testo letterario potrà dispiegarsi come un sapere fondamentale, attuale e per molti versi insuperabile. Si tratterebbe insomma, per recuperare nuovamente la metafora museale, non tanto di apporre dettagliate didascalie a ogni singolo oggetto collocato in un percorso lineare da A a Z, quanto piuttosto di proporre itinerari che obblighino a passare e a ripassare davanti allo stesso oggetto, ogni volta illuminandolo di una luce diversa, finché non diventi visibile nella sua complessità; e, cosa altrettanto importante, di indurre in chi osserva il gusto di tornare a rivedere l'oggetto medesimo, o un altro da questo evocato.

Si perderebbero, così, collocando gli oggetti di studio in reti multiprospettiche e multidisciplinari, la centralità della letteratura e della lingua prima? si cancellerebbero, così, le competenze specifiche della disciplina letteraria? A questi e simili interrogativi risponderà affermativamente soltanto chi non abbia sufficiente fiducia nella letteratura come luogo fra i più interessanti e stimolanti per operare proprio questo tipo di connessioni multiple. Letto in un percorso interdisciplinare cronologicamente, culturalmente e metodologicamente trasversale, infatti, il testo letterario si illumina, si mostra come raffinatissimo esercizio di punto di vista, acutezza espressiva e argomentativa, analisi di dinamiche esperienziali, intime e collettive, rivelazione di poteri e di desideri, tentativo di evasione e proposta costruttiva per realtà alternative: un luogo di affascinante complessità per la complessità dell'adolescenza. Aperto alle questioni dell'epoca contemporanea e declinato secondo le sensibilità e le competenze del nuovo pubblico a cui si rivolge, lo studio della letteratura si conferma senz'altro come il modo ideale per accedere a quello che Daniela Carpi (2001) ha chiamato, con un'espressione molto pertinente, l'odierno "intramarsi della conoscenza". Ricollocare concettualmente la letteratura in un discorso integrato, almeno con le scienze umane, porterebbe dunque a derivare pratiche didattiche diverse e cooperative, a costruire percorsi più consoni alle inclinazioni e alle esperienze individuali, liberando spazi nuovi per lavorare in modo distinto sulla specificità dell'acquisizione delle abilità linguistiche e comunicative (che a loro volta potrebbero essere articolate in modo relazionale e fra vari idiomi); infine, permetterebbe di affiancare all'analisi del testo in quanto oggetto autonomo, di derivazione strutturalista, quella dell'intreccio tra testo ed extratesto, introducendo nei licei un primo contatto con le prospettive critiche più recenti – dagli studi culturali a quelli di genere, all'ecocritica agli studi postcoloniali, ecc. – e con l'urgenza delle questioni da essi sollevate.

c. Frammentarietà

In questo breve elogio della complessità, infine, si voglia considerare un ultimo aspetto che, come anticipato, deriva dalla considerazione dell'avvenuta rivoluzione tecnologica: il rapporto della complessità con la dimensione della frammentarietà.

Chiunque abbia un minimo di familiarità con la produzione di testi per un sito web conosce le regole del frammento contemporaneo e sa che non si tratta di un'operazione semplice come si potrebbe credere a prima vista: unità di scrittura brevi, articolazione in sottounità, evidenziazione della struttura logico-argomentativa per la costituzione del menu, individuazione di centri tematici per l'inserimento di collegamenti, o link, stile che consideri la necessità di far entrare il testo in un'interazione multimediale e in un contatto diretto e immediato con il pubblico. Che questo tipo di testualità granulare sia quello più familiare al popolo dei nativi digitali, ovvero di chi è nato all'incirca dopo il 1985 e non si ricorda, con tutti i problemi del caso, "del mondo prima di Internet, cellulari, tablet, playstation e smartphone" (Attivissimo, 2013) – il che, va forse ricordato, comprende ormai praticamente due generazioni – è un dato di fatto. Il compito che ci spetta, dunque, non è tanto quello di contrapporre piuttosto banalmente due mondi, ponendo quello più recente sotto il marchio dell'assenza – assenza di profondità, di concentrazione, di resistenza, di approfondimento – ma semmai quello di sviluppare modalità con cui, partendo dagli strumenti e dalle abilità più diffuse, volgerne l'uso verso altre direzioni. Ancora una volta, anche nel dialogo costruttivo tra la scrittura del frammento e l'articolazione della complessità, la letteratura ha molto da insegnare: non fosse altro perché, nella varietà dei generi letterari, conosce e pratica da sempre entrambe le forme e perché, nella sua lunga storia materiale, ha dimostrato di saper sopravvivere alle più eclatanti rivoluzioni tecnologiche (Gutenberg, appunto, ma anche Google). Gli stessi strumenti che inducono alla frammentarietà possono dunque essere utilizzati in modo molto più incisivo e sostanziale anche nel campo delle scienze umane.

A un primo, e relativamente semplice livello, le nuove tecnologie si rivelano pratici strumenti atti a facilitare la trasmissione e l'elaborazione del sapere (a cominciare dal bistrattato powerpoint, il quale rappresenta molto efficacemente la possibilità di incrociare la logica del frammento, o della slide, con le esigenze di un discorso complesso e che, per il caso della letteratura, potrebbe entrare di buon diritto, nei licei, anche in una riflessione attiva sui generi testuali). A un secondo livello le nuove tecnologie sono utili per l'ampliamento della fruizione consapevole di materiali: in campo letterario sarebbe essenziale garantire una buona educazione all'utilizzazione del computer, ad es. per la costituzione di una bibliografia, o far conoscere l'esistenza di banche dati specialistiche, di articolate e interessantissime collezioni digitali di testi, di riviste *open access*, ecc., al fine di contrastare consapevolmente il dominio assoluto dei "fast food" del sapere come Wikipedia, skoola.net e simili. A un terzo livello, poi, sarebbe auspicabile che le nuove tecnologie, assunte come linguaggio condiviso fra nativi digitali e immigrati digitali, diventassero parte attiva non solo nell'esecuzione, ma anche nella concezione stessa dell'unità didattica di letteratura, perché solo in tal modo si darebbe una vera integrazione fra lo strumento della frammentarietà per eccellenza e il discorso complesso che l'insegnante desidera proporre. A tal fine esistono oggi luoghi davvero interessanti a cui fare riferimento e con i quali le tessere virtuali reperibili in rete possono essere utilizzate in modo semplice e intuitivo al fine di ricreare, a livello concettuale, la complessità in cui si deve collocare un sapere 'maturo' (è il caso, ad esempio, del programma di elaborazione di piani didattici multimediali recentemente messo online dalla Rai, tramite il quale, con poche e facili operazioni, si accede alle teche Rai, si connettono i materiali trovati in rete con appunti personali e si condivide sui social network il proprio piano lezione così elaborato)⁷.

7. Lo si trova alla rubrica *Lezioni* del sito <http://www.scuola.rai.it>. Alla concezione di questo strumento per l'elaborazione dei piani didattici ha contribuito anche Gino Roncaglia, docente di Informatica e discipline umanistiche

3. La letteratura come scuola di complessità

E la letteratura? Una volta aperto un accesso plausibile e diretto alle strutture complesse la letteratura può rivelarsi uno dei luoghi più intriganti su cui soffermarsi nel viaggio verso la maturità. Ho detto della necessità che la letteratura venga posta – indebolendone consapevolmente l'arroccamento difensivo sui bastioni della lingua identitaria – in dialogo costante con le altre discipline, le scienze umane ma non solo, passando attraverso percorsi dedicati ad aree interdisciplinari che favoriscano la metadiscorsività e senza temere ma, anzi, integrando nel percorso di apprendimento la dinamicità frammentaria delle nuove tecnologie e lo spazio per gli approcci individuali. A conclusione di queste riflessioni, invece, vorrei ricordare un ultimo aspetto dell'affascinante contributo della letteratura al complesso percorso di maturità. Sappiamo quanto sia importante, soprattutto in età adolescenziale, quando, se si legge, si legge per motivi immediatamente connessi alla sfera della propria intimità emotivo-cognitiva, il fatto che il testo letterario preveda la possibilità di un numero potenzialmente infinito di atti interpretativi individuali. Non dovremmo però dimenticare che, oltre a costituire un fertile terreno di proiezione per le più disparate *quêtes* individuali, la letteratura offre anche un insegnamento fondamentale di segno opposto, rivelando che la libertà interpretativa, come la libertà individuale, deve confrontarsi con dei confini operativi: l'intenzione del lettore trova infatti un suo limite nel rispetto dell'intenzione dell'opera.⁸ Leggere attivamente un testo letterario, dunque, è un'esperienza che non soltanto ci fa immergere nelle molteplicità senza limite dei mondi possibili che si spalancano davanti e dentro di noi, ma ci obbliga anche a sviluppare una specifica sensibilità per le norme che regolano questi altri mondi, a venire a patti con destini che altrimenti non avremmo concepito, o che avremmo concepito altrimenti. Per dirla con Umberto Eco (2001, 163):

È la scoperta che le cose sono andate, e per sempre, in un certo modo, al di là dei desideri del lettore. Il lettore deve accettare questa frustrazione, e attraverso di essa provare il brivido del Destino. Se si potesse decidere del destino dei personaggi, sarebbe come andare al banco di una agenzia di viaggi: "Allora dove vuole trovare la Balena, alle Samoa o alle Aleutine? E quando? E vuole ucciderla lei, o lascia fare a Quiqueg?" La vera lezione di Moby Dick è che la Balena va dove vuole.

Imparare a confrontarsi consapevolmente e in modo attivo con la complessità, senza accettare passivamente le soluzioni proposte ma, al contrario, elaborandone di creative e originali, in modo da dare un senso alla nostra personale caccia alla balena bianca è, in fondo, il significato più vero di quella "maturità" a cui aspiriamo: non nelle classi di liceo, ma, come scrive il Gianni Celati da cui siamo partiti, per tutta una vita. Nel corso della quale faremo pertanto bene a continuare a leggere, e a "rimuginare sul sogno della classe scolastica, e sull'idea che tutti dobbiamo passare e ripassare all'infinito quell'esame notturno" (Celati, 2008, 125).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2014). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide. *The Guardian, UK Edition, London*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>.

Attivissimo, P. (2013). Per favore, non chiamateli nativi digitali. *Agenda digitale*, 18.11.2013. Con-

presso l'Università della Tuscia, che a sua volta, sul medesimo portale, riflette sull'utilizzazione delle nuove tecnologie in ambito didattico sotto il titolo, casualmente ma significativamente quasi identico a quello da me scelto per il mio intervento, *Scuola 2.0. Educare alla complessità*.

8. Il riferimento è qui alla distinzione fra *intentio operis*, *intentio lectoris* e *intentio auctoris* proposta da Umberto Eco (in particolare: Eco, 1979, cap. 3.4; Eco, 1990, § 1.6.).

- sultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo http://www.agendadigitale.eu/competenze-digitali/550_per-favore-non-chiamateli-nativi-digitali.htm .
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza [trad. it. di S. Minucci; prima ed. inglese: 2000, Cambridge: Polity Press].
- Brown University, Italian Studies (2014). *An Introduction and Mission Statement*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.brown.edu/academics/italian-studies/about>
- Calvino, I. (1995). Perché leggere i classici. *Saggi (1945-1985)*, [a c. di M. Barengo], Milano: Mondadori, II, p. 1816-1824 [1a ed. del saggio: 1981].
- Carpì, D. (2001). L'intramarsi della conoscenza: letteratura e cultura. *Studi di estetica*, a. XXIX, no. 23, fasc. I, III serie: *Il perché della letteratura*, [a c. di G. Franci e M. Malaspina], 83-94.
- Celati, G. (2008). *Costumi degli italiani I. Un eroe moderno*. Macerata: Quodlibet.
- Consiglio Federale (1995). *Ordinanza del Consiglio federale. Regolamento della CDPE concernente il riconoscimento degli attestati di maturità liceale (RRM) del 16 gennaio / 15 febbraio 1995*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo http://edudoc.ch/record/38115/files/VO_MAR_it.pdf [La versione italiana dell'ordinanza è accessibile nella rubrica 'Documentazione' del sito della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), Testi ufficiali, Raccolta delle basi giuridiche, no. 4.2.1.1.].
- Crivelli, T. (2012). Siamo senza. *Lingua e Letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità. Atti del convegno internazionale (Università di Zurigo, 30 marzo - 1 aprile 2011)*, [a c. di P. A. Di Pretoro e R. Unfer Lukoschik], München: Martin Meidenbauer, 213-228.
- Eberle, F. (2012). Das Projekt 'Basale fachliche Studierkompetenzen'. *Gymnasium Helveticum*, 66(4), 6-12.
- Eberle, F. et al. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Schlussberichte zur Phase II*, Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=de>.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2001). Su alcune funzioni della letteratura. *Studi di estetica*, XXIX, 23, fasc. I, III serie: *Il perché della letteratura*, [a c. di G. Franci e M. Malaspina], 151-164.
- Lezioni, sul portale *Rai Scuola & Università*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.scuola.rai.it>
- Magrelli V. (2014). Appassionare ai classici. *Micromega*, 6: *Un'altra scuola è possibile: laica, repubblicana, egualitaria, di eccellenza*, 68-76.
- Mascitelli, G. (2014). La scuola della valutazione. *alfabeta2. Bimestrale di intervento culturale*, no. del 17.05.2014, Associazione Culturale alfabeta, Milano. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.alfabeta2.it/2014/05/17/scuola-valutazione>
- Panofsky, E. (1955). Art as a Humanistic Discipline. *Meaning in the Visual Arts*, New York: Anchor Books Editions, Doubleday.
- Piano degli studi liceali* (2009), Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio dell'insegnamento medio superiore, Divisione della scuola: Bellinzona. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/index.php?fuseaction=scuole.dettaglio&scuola=SMS&tp=46&id=7156>
- Ramseier, E. et al. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR), Schlussberichte zur Phase I*, Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=de>.
- Roncaglia, G. (2014). *Scuola 2.0. Educare alla complessità*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'in-

dirizzo <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/scuola-2-0-gino-roncaglia-educare-alla-complessi-t%C3%A0/25641/default.aspx>

- Rossi-Doria, M. (2014). La scuola abbandonata. *Micromega*, 6: *Un'altra scuola è possibile: laica, repubblicana, egualitaria, di eccellenza*, 123-144.
- Scrittori italiani del XXI secolo*, Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo http://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Scrittori_italiani_del_XXI_secolo.
- Shillingsburg, P. L. (2006). *From Gutenberg to Google: Electronic Representations of Literary Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiglitz, J., Senn, A., & Fitoussi J.-P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Consultato il 18 gennaio 2015 all'indirizzo www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf.
- Università degli Studi di Firenze (2015). *Scuola di studi umanistici e della formazione, Corso di laurea triennale in lettere, Regolamento didattico*. Consultato il 26 gennaio 2015 all'indirizzo <http://www.unifi.it/p-cor2-2013-101230-B200-D86-1.html>.