

Insegnamenti. Passeggiando alle Piagge con Remo Ceserani

Orsetta Innocenti – Simona Micali

Passeggiare ragionando, o ragionare passeggiando, è un'attività che ha una lunga e venerabile tradizione nella storia della cultura occidentale – da Aristotele ai Sentieri interrotti di Heidegger, dai Passages di Benjamin alle passeggiate per i boschi narrativi di Eco. A Pisa, città piccola e sonnacchiosa, si passeggia alla Piagge, un viale alberato sulle rive dell'Arno lungo due chilometri: di mattina ci si incontrano vecchietti e mamme con carrozzine, all'ora di pranzo arrivano gli studenti con enormi panini, di pomeriggio i bimbi in bicicletta, sul far della sera invece bisogna stare attenti a non essere investiti da uno dei tanti appassionati di jogging. A Remo è sempre piaciuto passeggiare alle Piagge con studenti, colleghi e amici di passaggio; fin dai primi anni Novanta, quando eravamo ancora i suoi giovani e un po' irrequieti studenti, capitava spesso di incontrarci lì per discutere delle nostre tesi, o dei nostri progetti futuri. Da quando è tornato a Pisa, due anni fa, abbiamo ripreso con lui le nostre passeggiate, spesso di domenica mattina, quando c'è il sole. Alcuni dei nostri compagni di passeggiate se ne sono andati, e ci mancano: non c'è più Lidia De Federicis, che Remo portava alle Piagge tutte le volte che veniva a Pisa; non c'è più Paolo Zanotti, camminatore instancabile e meraviglioso compagno di chiacchierate; non c'è più neppure il cane Puck, che ci accompagnava sempre con molta gioia. Per fortuna c'è anche qualche nuovo arrivo: per esempio Emilia, la nipotina americana che viene tutte le estati a trovare nonno Remo a Pisa, o Alice, la bimba di Simona; quando siamo con loro le passeggiate si fanno più lente, e con frequenti fermate per scivoli, altalene, gelati...

A fine settembre iniziano a cadere le foglie, e le Piagge si fanno più luminose e più silenziose.

Orsetta: Siamo di nuovo a settembre, il vero capodanno per chi, come noi tre, ha fatto dell'insegnamento il suo mestiere. In fondo è una consapevolezza che non ci ha mai abbandonato, a differenza di chi poi si è dato ad altri mondi di lavoro. Devo dire però che la differenza tra l'insegnamento universitario e quello scolastico, proprio in questa prima fase di avvio, si sente, nella mia esperienza, in maniera

particolarmente significativa. Saranno gli esami “a settembre”, sarà il senso di ritualità più ampio che soggiace nella scuola media all’incontro con nuove classi, sempre nuove ma sempre uguali a se stesse, sarà il ritmo comunque più cadenzato nella settimana: in qualche modo questo è il momento nel quale anch’io – che pure sono una sostenitrice accanita della necessità di un continuum molto più forte e marcato tra scuola e università nella società italiana – sento tutta la differenza tra i due mondi, con il loro diverso modo di insegnare. Ma tu, Remo, hai mai fatto esperienza di insegnamento scolastico?

Remo: Anzitutto, devo dire che la mia esperienza di insegnamento nella scuola secondaria è stata brevissima. Subito dopo la laurea, e prima di partire per gli Stati Uniti, ho insegnato per un anno in un biennio di una scuola serale a Milano, con studenti anziani che venivano a scuola dopo aver lavorato tutto il giorno, con le teste che ciondolavano, gli occhi che si chiudevano per il sonno. Erano pieni di buona volontà e ho provato molto affetto per loro, maschi e femmine, non ponevano nessun problema di disciplina. Era la Milano che stava lentamente uscendo dall’immediato dopoguerra, non ancora la Milano piena di energie e speranze in cui andai a vivere, tre anni dopo, lavorando per le case editrici, prima Garzanti, poi Bompiani, facendo traduzioni, rivedendo testi, preparando schede e quarti di copertina, scrivendo articoli per «Il mondo» di Pannunzio. Da Bompiani, oltre al principesco conte Valentino, c’erano Eco, Sergio Morando e Paolo De Benedetti, i protagonisti, sotto nome fittizio, del Pendolo di Foucault. Se confrontiamo la mia esperienza scolastica con la tua, Orsetta, io risulterei un totale analfabeta: niente problemi di rapporto con i ragazzi, quelli di cui parla nel suo libro e nel suo blog l’insegnante toscana che si cela dietro lo pseudonimo di Isabella Milani¹, niente consigli di classe, niente rapporti con i dirigenti scolastici o con i genitori: quella mia piccola classe milanese era fatta da adulti, che in alcuni casi avevano già una loro famiglia.

Orsetta: Effettivamente, in molte cose la distanza tra quello che racconti e la mia esperienza quotidiana sembra siderale. Però credo anche che una certa parte della differenza (non tutta, è chiaro: la tua è comunque una scuola pre-Decreti Delegati², e dopo è l’impianto stesso

¹ Cfr. Milani 2013; il sito del blog è: <http://laprofessoressavirisponde.blogspot.it/> (ultimo accesso 12/10/2013).

² Cfr. DL 297 16/04/1994 *Testo Unico delle Disposizioni Legislative in materia di Istruzione* (che, come è noto, ha raccolto le disposizioni contenute nei cosiddetti “Decreti Delegati”, le leggi sulla scuola emanate tra il luglio 1973 e il maggio 1974): <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/>

del sistema scuola a cambiare radicalmente) sia data dall'aver insegnato in una scuola serale. Da questo punto di vista (e qui dovremmo invitare con noi a passeggio la nostra amica e collega Marina Polacco, per conferma), l'universo del serale mi pare, viceversa, essere ancora una concrezione pre-riforme sopravvissuta (egregiamente) a se stessa. Se penso al serale della mia scuola (dove io non ho insegnato, ma del quale sento i racconti), l'ambiente assomiglia abbastanza a quello che tu descrivi. E sicuramente, tra l'altro, proprio il Serale io credo che dovrebbe essere oggetto di una attenzione specifica, anche in tema di insegnamenti e manuali, se un domani tu, o magari noi, fossimo chiamati a riscrivere *Il Materiale 2.0*... In generale, ti è mai capitato di pensare all'insegnamento medio come a uno sbocco futuro? (Vorrei chiederti e dirti tante cose anche sui blog di scuola, genere insieme fecondo e pericoloso, io credo. Ma taccio per conflitto di interessi).

Remo: No, non mi è mai capitato di pensarci. È forse paradossale, ma mentre sono stato spesso circondato da amici impegnati nella scuola media e superiore, io ho avuto pochissime esperienze dirette di quel mondo, limitate solo, per un anno, alla scuola serale. Dei miei compagni all'Università di Milano e ai seminari estivi organizzati da Mario Fubini a Gargnano (un gruppetto allora abbastanza piccolo e affiatato, con frequenti accoppiamenti e matrimoni), alcuni sono diventati professori universitari, alcuni impiegati in giornali o case editrici, un gruppetto è diventato professore di liceo.

Simona: In effetti suona un po' paradossale: da un lato la tua esperienza con la scuola è stata piuttosto limitata e in un contesto particolare; dall'altro, il tuo nome è legato a un manuale scolastico di lungo e duraturo successo, praticamente oggetto di venerazione e nostalgia per tanti insegnanti e ex-studenti... Ma forse non è un paradosso. Mi spiego meglio: la mia impressione, anche dai tuoi racconti su come è nato *Il materiale e l'immaginario*, è che l'impianto rivoluzionario dell'opera sia proprio il frutto di questa pluralità di esperienze: la formazione prima italiana poi americana, la conoscenza del mondo editoriale, e ovviamente la critica letteraria e l'università. Vuoi raccontarci com'è cominciata la tua collaborazione con Lidia De Federicis, e come siete arrivati al progetto del manuale?

Remo: Io avevo scritto alcuni articoli su *Belfagor* in cui criticavo, tra l'altro, i manuali scolastici di insegnamento della letteratura italiana³. Mi ha telefonato da Torino Maria Laura Gardoncini, direttrice editoriale della Loescher, dandomi un appuntamento prima a Firenze poi a Torino. La sua domanda era: «Si può essere d'accordo con le sue critiche ai manuali di letteratura. Perché non prova a farne uno lei? Io pongo solo una condizione: che accetti come collaboratrice una professoressa che insegna al liceo Gioberti di Torino, che si chiama Lidia De Federicis». Andai a Torino, incontrai Lidia, in una sua curiosa soffitta dove aveva lo studio. Discutemmo a lungo, ci incontrammo più volte. Accettammo la sfida e affrontammo l'impresa.

Orsetta: Tu, nello scritto in memoria di Lidia De Federicis⁴, ricordavi la "complessità", per così dire, nel pensare il rapporto di lavoro con una collega che era donna e lavorava a scuola, e cioè due elementi che sia il mondo *tout court*, sia il mondo lavorativo intellettuale tende a svalutare (da questo punto di vista la condizione posta dalla Loescher può essere letta come il massimo della lungimiranza o il massimo del pregiudizio – nei confronti degli universitari, se vuoi).

Remo: Sì, mi è sempre dispiaciuto che, siccome il mio nome nell'ordine alfabetico veniva prima di quello di Lidia, tutti, compresi gli allievi, si riferissero sbrigativamente al Ceserani, anziché al Ceserani-De Federicis, ma ancora di più mi ha irritato che, nei discorsi soprattutto dei miei colleghi universitari, specie se maschi, circolasse l'idea che io, universitario, fossi il vero ideatore dell'opera e che Lidia, insegnante di liceo, fosse una specie di aiutante-segretaria, al massimo chiamata a portare un po' di esperienza scolastica. Lidia era una donna forte, di intelligenza straordinaria, di una cultura ampia e davvero eccezionale, che si era laureata con Giovanni Getto ma poi, anzitutto perché donna e poi perché gravata da problemi di famiglia, aveva dovuto rinunciare a una carriera universitaria e lasciare il passo ad altri, tutti in quel periodo maschi. Era anche, devo aggiungere, una donna risentita e dal carattere difficile. Noi, a parte la stima reciproca e una notevole comunanza di idee, nonostante le differenze di partenza, che sono anche in parte rimaste e hanno dato vivacità (diciamo così) ai nostri rapporti, siamo riusciti miracolosamente a diventare quasi complementari: a un certo punto potevamo distribuirci il lavoro non secondo le competenze ma secondo le convenienze. E ancor oggi io

³. Cfr. Ceserani 1971-1974, 1975.

⁴. Ceserani 2013.

spesso non sono in grado di dire quale parte del libro sia stata pensata o scritta da Lidia e quale da me.

Simona: Quello che racconti del tuo rapporto con Lidia mi suona molto 'ceseraniano', sai? Penso al fatto che normalmente nei rapporti e nelle collaborazioni di lavoro (a progetti di ricerca, organizzazioni di eventi, didattica, scrittura di testi eccetera) tu hai sempre cercato di porti in una relazione paritaria, di dialogo e di scambio con gli altri – anche quando i tuoi collaboratori erano più giovani, meno esperti o meno 'autorevoli'...

Orsetta: Beh, nella mia esperienza effettivamente questa tua attitudine sia verso la collaborazione con Lidia, sia verso la scuola è una perla molto rara, nel campo dei rapporti tra scuole e università. E la situazione, a mio avviso, non è per nulla migliorata.

Remo: La mia storia è abbastanza eccezionale, per la mia generazione. Gran parte dei professori universitari miei amici hanno insegnato, a volte a lungo, nella scuola media prima di passare all'università: così Luigi Blasucci, Dante Della Terza, Cesare Cases, Maria Corti, Romano Luperini, e quasi tutti gli altri. Emilio Bigi, prima di venire all'Università di Pisa, ha insegnato per parecchi anni in un liceo di Pavia ed è stato addirittura nella commissione del mio esame di maturità al liceo di Cremona.

Orsetta: La situazione odierna è proprio molto diversa. Da un lato la stragrande maggioranza dei docenti universitari italiani attraversa serena la propria carriera senza porsi davvero in atteggiamento di dialogo paritario nei confronti dei colleghi che insegnano negli ordini di istruzioni inferiori. Se va bene, c'è un atteggiamento di compunto paternalismo e/o pietismo (della serie: "Poverino, eri bravo, la sorte è stata ingiusta, ti tocca stare a scuola, anche se saresti degno di salire all'empireo accademico insieme a noi"). Dall'altro sono le stesse nuove leve scolastiche, che spesso provengono da una formazione universitaria avanzata (masters, PhD), a pensare la scuola come ripiego (nel caso migliore), o come sala di attesa (nel caso peggiore). In questo senso la 'lezione', se mi passi il termine, proposta da Lidia e da te con *Il Materiale* è stata serenamente accantonata.

A questo proposito, a me del tuo lavoro per la scuola (attraverso *Il Materiale*, ma non solo), ha sempre colpito il fatto che non si sia mai posto come un lavoro "per" gli insegnanti ma, appunto, "con" gli insegnanti, secondo quell'idea di *continuum* formativo-didattico cui accennavo prima, in nome della quale gli insegnanti della scuola media

non sono dei poveri compagni rimasti indietro, ma colleghi con i quali si dialoga e si ricerca alla pari. Anche l'impostazione del *Materiale e l'immaginario* secondo me risente molto di questo elemento, perché è un manuale che, presupponendo la scelta consapevole dei percorsi da parte dei singoli insegnanti, richiede una specie di lavoro critico di ricostruzione di volta in volta. Il *Materiale*, insomma, contiene in sé, io credo, la possibilità di infiniti altri 'Materialini'. Non a caso, dall'interno (colleghi così come rappresentanti di manuali attuali) l'unica obiezione che io ho sentito fare a quel manuale è sempre stata: "Ma c'è bisogno di un bravo insegnante, per saperlo usare, se no l'alunno da solo ci si perde". Ecco, diciamo che secondo me la vostra impostazione tradisce un'idea di parità culturale e la consapevolezza che a scuola ci siano, ci debbano essere, ontologicamente, bravi insegnanti. Dunque un manuale non è qualcosa che deve prenderli per mano e aiutarli nel loro compito, ma uno strumento attivo che l'insegnante, bravo per definizione, usa per insegnare agli alunni a costruirsi a loro volta pian piano in autonomia le loro 'passeggiate'.

Remo: Quello che dici, è verissimo. I ragazzi hanno reagito, in genere, meglio dei professori e incontro continuamente persone che ora lavorano nell'industria, nei giornali, nelle banche, nelle ferrovie, negli uffici statali e che mi dicono di avere studiato su quel libro e di averne avuto forti stimoli di formazione e comprensione del mondo della cultura.

Simona: Capita anche a me di incontrare un sacco di gente la cui formazione è stata fortemente segnata dal vostro manuale – a cominciare dal mio compagno, Francesco. Anzi, in questi anni di vita in comune devo confessarti di essere stata sempre molto grata a te e Lidia, perché credo sia merito vostro se riesco a ragionare di libri e di cultura con un fisico senza dovergli fare da maestra continuamente... E gli insegnanti, invece?

Remo: Fra gli insegnanti ci fu una netta divaricazione. Non pochi, formati nelle lotte libertarie del Sessantotto, ma anche solidamente preparati nei vecchi licei, si impegnarono a fondo per raccogliere la sfida che avevamo lanciato e si misero in linea con quanto chiedevamo: un lavoro preparatorio durante l'estate, una scelta individuale del percorso di studio, calibrata sulle capacità ed esigenze della propria classe, una disponibilità a programmare il lavoro con gli altri colleghi (di storia, filosofia, storia dell'arte, perfino di scienze, perfino di religione). Ma ci furono anche molti che non sapevano come adattarsi o come rinunciare alle loro abitudini (come appunto, dice bene Orsetta,

l'averne a disposizione un manuale di riferimento e sostegno). E ci furono casi disperati, soprattutto quando un insegnante arrivò in una scuola e si trovò il libro adottato da un suo predecessore e si sentì completamente spiazzato. So di un mio collega, professore universitario a Milano, che quando seppe che il figlio, evidentemente un po' tonto, fu bocciato all'esame di maturità, andò dal preside del liceo a protestare, sostenendo che era tutta colpa di Ceserani e De Federicis, che avevano confuso le idee al povero ragazzo.

Simona: In un intervento recente, osservi che nell'impresa del *Materiale e l'immaginario* c'era "un forte elemento utopistico e anche una qualche nostra ingenuità", dal momento che per cambiare davvero l'impostazione dello studio scolastico delle discipline umanistiche "sarebbe stata necessaria una battaglia politica molto più ampia, che si raccordasse con i movimenti di rinnovamento culturale del paese e di riforma della scuola" (Ceserani 2010). Credo tu abbia ragione. È indubbio che il *Materiale e l'immaginario* sia riuscito a mostrare a tutti un modo diverso di studiare la letteratura e la cultura, ma è altrettanto vero che l'eredità di quel progetto si è fatta via via meno visibile nei manuali che si sono affermati negli ultimi decenni, e che, a parte alcune eccezioni, si è imposta sempre più una tendenza a semplificare, schematizzare, banalizzare la complessità. Cosa rimane allora di quella esperienza oggi? E secondo te c'è ancora la possibilità di recuperarne il senso, il progetto utopico di fondo, adattandoli a una scuola, degli insegnanti e degli adolescenti cambiati ma salvaguardandone la ricchezza e la complessità?

Remo: La situazione, per come appare a me, è molto difficile. Ci sono stati, a livello mondiale, sviluppi contrastanti: grandi avanzamenti tecnologici (la rete, l'apertura di molte frontiere, il riscatto e il progresso economico di enormi masse in Asia, Africa, Sudamerica, le conquiste della scienza, soprattutto della fisica, della biologia, della medicina, delle neuroscienze, la liberazione dei costumi sessuali), ma anche ostacoli massicci frapposti da sviluppi d'altro genere: il predominio globale della finanza sulla produzione e sul lavoro; la presenza di culture dominanti e omogeneizzanti; l'uso che viene fatto dei nuovi media, che di per sé non sono né buoni né cattivi, anzi presentano potenzialità di applicazione straordinarie, ma vengono spessissimo utilizzati in modo autoritario, passivo e distorto; la reviviscenza di religioni e dogmatismi che semplificano e irrigidiscono le forme del pensiero e della ricerca, la maturazione individuale e altro ancora. Nel nostro piccolo campo, diciamo dell'Italia e della scuola, i segnali di regresso, e di vera e propria crisi, sono sotto gli occhi di tutti.

Il ritorno, per esempio, alla vecchia manualistica (storia della letteratura, antologia prefabbricata, assillante presenza di strumenti pedagogici di aiuto alla lettura e alla comprensione) viene giustificata con il basso livello e le scarse “competenze” (termine tutt’altro che lanciato dai pedagogisti) dei ragazzi.

Simona: Non me ne parlare! Ormai quando parliamo di corsi di laurea – su internet, sulle continue richieste ministeriali di nuovi format e relazioni – dobbiamo infarcire tutto il discorso di “competenze”, “abilità”, “capacità”... Pare che “studiare”, “imparare” e “capire” siano diventate brutte parole, linguaggio da vecchi professori bacchettoni...

Orsetta: “Dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze” è uno di quegli slogan (vuoti) che ormai per i corridoi degli Istituti viene ripetuto come un mantra anche da colleghi bravi (o sufficientemente appassionati): sono concrezioni formulate dai pedagogisti e passate sine critica direttamente al mondo della scuola attraverso le SSIS (esperienza dalla valenza ancipite – troppo differenti le varie “Scuole di specializzazione” a seconda dei luoghi accademici in cui avevano sede). Proprio le SSIS sono peraltro la dimostrazione *de facto* di due concetti che bisognerebbe sempre tenere presente parlando di “insegnamenti”: 1) le riforme non possono mai essere fatte basandosi sulla “buona fede” (niente ha fatto più danni della Berlinguer, e se non era lastricata di buone intenzioni la sua via...); 2) ancora una volta, si vedono le conseguenze nefaste di un rapporto eccessivamente ancillare tra scuola e università.

Remo: Non si tiene conto che i ragazzi, oltre a uno straordinario impoverimento dei linguaggi verbali, hanno anche nuove forme di intelligenza e di capacità comunicativa rapide, flessibili, spesso creative. Non so se avete visto il nuovo film di Sofia Coppola *The Bling Ring*. Io sono rimasto colpito, oltre che dal sistema di valori, o disvalori, che ispirava quegli adolescenti (quattro femmine e un maschio) di Los Angeles, l’incredibile povertà del loro linguaggio: nessuno slang creativo come era, per esempio, quello del giovane Holden o dei liceali milanesi descritti a suo tempo da Maria Corti, solo stereotipi e aggettivi come *cool*, detto di tutto e ripetuto all’infinito. In questa nostra nuova realtà si passa da teorie come quella sostenuta in un momento poco felice da Judith Butler, che essendo il nostro mondo complesso, i nostri discorsi devono inevitabilmente essere oscuri, a teorie e pratiche che tendono a semplificare tutto, a ridurre tutto in pillole (come essere felici, come farsi degli amici, come far durare l’amore nel tempo,

eccetera). Vorrei chiedere a voi, che state una nella scuola media e l'altra all'università e avete quindi un osservatorio diretto della situazione, cosa pensate dei dati molto preoccupanti dell'OCSE, del PISA e di altri istituti statistici, sui dati tremendi che circolano a proposito delle capacità dei giovani italiani di leggere e comprendere un testo, risolvere problemi matematici (e aggiungerei, perché mi pare pure molto importante), conoscere i metodi della scienza. È vero che c'è stato, come si sente spesso nei mugugni di tanti miei colleghi, un calo netto e disastroso nelle famose «competenze»?

Orsetta: Prima di tutto, volevo riprendere quanto dicevi rispetto alle nuove forme di intelligenza dei ragazzi, perché sono assolutamente d'accordo. L'anno scorso la Preside della scuola dove sono nata all'insegnamento (l'I.I.S. "Ferraris-Brunelleschi" di Empoli), Daniela Mancini, ha organizzato e tenuto per noi un corso (molto bello, e innovativo) sulla *Gestione delle classi difficili* che partiva proprio da un assunto simile al tuo. A questo proposito aveva ripreso, per applicarlo agli adolescenti, il concetto di "homo zappiens"⁵ proprio per sottolineare come l'insegnante debba avere la costante disponibilità (e capacità, aggiungo io, che sono su questo piuttosto intransigente, anche perché vedo quante persone arrivano a un mestiere difficilissimo e per il quale ci vuole talento, tanto talento, per semplice ripiego) a cambiare sguardo, punti di vista, sul mondo dei suoi alunni, proprio per comprendere i nuovi linguaggi che da loro vengono proposti a noi insegnanti.

Remo: Secondo me la cosa importante è che gli insegnanti evitino due pericoli contrapposti: il primo è quello di restare chiusi nelle proprie convinzioni e pregiudizi, accontentarsi di essere seguiti da un gruppetto di allievi disposti ad assorbire quelle convinzioni e pregiudizi senza nessuno spirito critico; l'altro è quello di abbandonare di colpo le proprie basi culturali e slanciarsi con entusiasmo dentro la cultura dei giovani, arrivando a scimmiottarla.

Orsetta: Questa questione secondo me si lega alla tua domanda sul calo delle competenze. Sicuramente è vero, anche perché non ho sentito mai di nessun sistema di istruzione che migliori nel momento in cui gli si sottraggano fondi; figuriamoci poi se i fondi vengono sottratti nella misura attuata dal 2008 al 2013 – perché se la "buona fede" non basta, per le riforme, e nemmeno aiuta, non è che la mancanza di competenza, al singolare, unita a una visione dello Stato banditesca

⁵ Cfr. Veen – Vrakking 2010.

possa poi servire a compensazione. Però ci sono anche da fare, secondo me, altre considerazioni. Per le capacità logico-deduttive, o la conoscenza dei metodi scientifici, la scuola ostenta un disprezzo assolutamente anacronistico, che è radicato nel 'ritardo temporale' in cui si colloca. Mi spiego meglio: a scuola gli strumenti fondamentali restano ardesia e gessetto, chili e chili di fotocopie, ci sono ancora moltissimi colleghi che ti rispondono tranquillamente «Mi hai scritto un mail? Non l'ho letto, la prossima volta telefonami, per dirmi che mi hai scritto», e per le comunicazioni importanti si sentono molto avanti a usare il fax (e per questo sono letteralmente terrorizzati da un uso basilare dell'informatica, quello che il personale non docente, per intenderci, ha imparato, forzatamente, quindici anni or sono). È un atteggiamento latamente corporativo (le cui origini sono lontane, e ora esaminarle ci porterebbe fuori tema⁶), che si radica in una malintesa applicazione del concetto di "difesa della tradizione" legata agli agenti di formazione pubblica (custodi, dunque, della memoria nazionale). Purtroppo però questa disposizione (di per sé non scorretta) scivola poi in una sorta di luddismo contro ciò che è scientifico e innovativo da un lato, e in una interpretazione (coltivata, e anche esibita con orgoglio) molto accentuata della divisione tra le due culture. A scuola è prassi sentire dire da un collega di Matematica: "Scrivi tu il verbale, che sei di italiano" – come se nessuno si rendesse conto della patente contraddizione con la componente forzatamente retorica implicita nella professione di docente. Viceversa, io che sono di Lettere e uso correntemente il computer ed esibisco la mia passione per la Fisica sono una mosca bianca, quella strana. Ricordo che, lo scorso dicembre 2012, fece molto scalpore un post sul blog di Alex Corlazzoli⁷, il maestro bolognese che non aveva passato la pre-selezione al concorso di Profumo e citava come esempio di domande aberranti una domanda di logica perfettamente chiara. Ricordo che risposi punto su punto al maestro nella mia identità (semi)clandestina di blogger, ma ricordo anche che lo "scandalo" per le domande di logica è stato strombazzato da moltissimi dei nostri colleghi (sia di università, sia di scuola). Ecco: io credo che il disastro nelle competenze della scuola italiana rifletta un disastro che è nella società tutta, e cioè anche in quelle persone che sarebbero deputate a passare, in modo possibilmente adatto ai tempi, quegli stessi concetti ai futuri giovani cittadini.

⁶ Diciamo però almeno, tra i denti, che la difesa corporativa della classe docente è uno dei problemi che affligge la scuola da sempre, e checché se ne dica, si è ancora troppo vicini al modello della "casalinga che al mattino va a scuola" evocato come esempio del "turpe patto" tra patronato e sindacati in *Lettera a una professoressa* nel lontano 1967: Cfr. Scuola di Barbiana 1967.

⁷ Cfr. Corlazzoli 2012.

Simona: Sulle competenze, la prospettiva di chi insegna all'università è un po' diversa, e molto più limitata di quella di un insegnante scolastico, perché i ragazzi con i quali entriamo in contatto sono una piccola selezione dei giovani usciti dalla scuola superiore, i pochi 'scriteriati' che hanno scelto di proseguire con gli studi umanistici (spesso contro il parere di amici, genitori e insegnanti!). E questo è particolarmente vero a Arezzo, dove insegno, che è una provincia poco incline alla cultura generalista, assai più orientata ai saperi pratici e al mondo del lavoro, in cui la letteratura, la musica e il teatro sono visti solo come attività ricreative. Insomma, da noi gli studenti che scelgono di iscriversi a Lettere, anziché a dei corsi con sbocchi professionali più solidi, sono pochissimi (e in costante calo, come in tutto il resto d'Italia) ma fortemente motivati: un po' ingenui, un po' digiuni di cultura, ma appassionati, pronti a imparare e a entusiasinarsi. Penso però che il vero problema non sia nei ragazzi o almeno non solo, ma soprattutto nella svalutazione progressiva e costante della cultura e del sapere, che sta investendo sempre più settori, dalla famiglia alla politica ai media. La generazione dei miei genitori era fiera di far studiare i figli, si vestivano bene per andare al colloquio con i professori del liceo, poi qualche anno dopo andavano a bussare ai vicini per dire che avevamo preso un trenta... Ora l'idea che l'istruzione e la cultura possano essere la via per un riscatto sociale, o anche solo per la realizzazione personale di un individuo, suona decisamente ingenua e idealistica. Ecco, credo che il calo delle famigerate competenze sia una conseguenza ovvia di questo cambiamento generale, una spia di qualcosa di molto più profondo, e più grave, a cui difficilmente si potrebbe ovviare con una bella revisione dei programmi scolastici o dei format dei corsi universitari... E c'è anche un altro aspetto, che mi pare si colleghi bene al discorso sull'insegnamento scolastico: i nostri studenti sono troppo intimiditi, troppo abituati a appiattirsi sull'ortodossia del manuale o dell'insegnante, e mi pare che lo diventino sempre di più di anno in anno. Quando ho insegnato negli Stati Uniti, tra il 2004 e il 2005, mi sono ritrovata di fronte degli studenti molto più ingenui e ignoranti dei nostri, ma anche molto più vivaci, curiosi, critici, che mi tempestavano di domande, esprimevano le loro opinioni e i loro dubbi, e poi a casa approfondivano gli argomenti di cui parlavamo a lezione e la volta seguente venivano a raccontarci quel che avevano scoperto. E quindi mi chiedo: il nostro problema non sarà il fatto che la scuola mira sempre più alla standardizzazione del sapere, a stipare nozioni e conoscenze nelle teste degli studenti, senza preoccuparsi di stimolarli e appassionarli a quello che fanno?

Remo: Quella che hai descritto, Simona, coincide anche con la mia esperienza: nelle aule scolastiche italiane, anche quelle universitarie, c'è una forte tendenza all'apprendimento passivo, con una netta prevalenza dell'insegnamento cattedratico rispetto a quello seminariale, con scarso confronto fra docente e allievi. E ci sarebbe da parlare del sistema delle verifiche, spesso rinviate a fine corso, spessissimo soltanto orali. Nella scuola media c'è un fenomeno che in paesi dove domina la responsabilità individuale è pochissimo diffuso: complicità fra gli allievi, che si alleano fra loro e contro l'insegnante, facendo copiare di nascosto i propri elaborati o passando informazioni da un banco all'altro. L'insegnante deve trasformarsi in un poliziotto attento a non farsi ingannare. Nell'università viene sviluppata una capacità retorica (forse utile nella vita, chissà) per cui l'esaminando risponde anche quando non sa, usa tutti i mezzi (compreso quello di cambiare abilmente discorso o rovesciare la risposta in una domanda) per convincere l'insegnante che lui le cose in realtà le sa, che ha studiato, e che è solo un'improvvisa amnesia o una certa confusione del momento che gli impedisce di rispondere a tono.

Orsetta: Anche io mi ritrovo molto in quello che dici, Simona: mediamente la maggioranza dei miei colleghi sembra sognare alunni che ascoltano silenziosi, che prendono diligentemente appunti e poi li ripetono altrettanto diligentemente in verifiche pseudo-mnemoniche senza alcun costrutto (né proiezione sul futuro). A volte, anzi, ho l'impressione che gli studenti arrivino in prima assai più vitali, anche se ancora 'grezzi', e pieni di potenzialità, voglia di mettersi in gioco in maniera curiosa e aperta. E invece, proseguendo, spesso i più originali non vengono valorizzati, tutt'altro. E così decidono di rinunciare a proseguire gli studi, perché non hanno più fiducia nell'istruzione pubblica. Ed è così che poi all'Università arrivano gli onesti primini della classe, senza un briciolo di consapevolezza, critica o fantasia. Non è un caso, se le classi per me davvero stimolanti (come la mia indimenticata "Onda", o i ragazzi della IV C di quest'anno) sono state quelle molto poco scontate, nelle quali ottenere risultati straordinari, anche se poco ortodossi, era sempre un impegno inversamente proporzionale all'ansia da svolgimento del programma. Però di solito queste classi faticano a essere considerate promettenti e invece gli insegnanti sono sempre pronti a lamentarsi dei "giovani di oggi, che non ci ascoltano più come un tempo, sono tutti privi di interessi..."

Simona: Oltre tutto, gli adolescenti di oggi, rispetto a noi, hanno grazie alla rete delle possibilità di sapere e di movimento autonomo

praticamente infinite; e in certi campi – come il cinema, o la musica – se ne servono in autonomia e con grande intelligenza. Forse la scuola dovrebbe sfruttare di più le nuove possibilità di sapere, anziché diffidarne (della serie: non guardate le date su wikipedia che sono tutte sbagliate...) o porsi in competizione con esse (prima i compiti poi facebook...).

Orsetta: Confermo quanto dice Simona. Io uso i “gruppi chiusi” di Facebook con i miei studenti da anni, con ottimi risultati. E quest’anno nella mia scuola tramite il progetto fondato dalla rete del “Book in Progress”⁸ stiamo provando una didattica diversa, basata sull’uso (si spera!) intelligente delle nuove tecnologie: libri in formato *I-Book* (letti su tablet), ma anche copie cartacee (però prodotti da una rete di insegnanti, che dialogano attraverso la rete, e ne permettono dunque un acquisto a prezzo molto, molto calmierato, delle sole spese di stampa, da parte degli alunni); classi virtuali attraverso la piattaforma Moodle, ma anche banchi e presenze di carne e sangue, l’altro e l’uno. Sarà interessante sapere come va, perché mi sento per la prima volta al centro di un ciclone che potrebbe avere preso la giusta strada.

Simona: A questo proposito, Remo, è vero che state pensando di fare una nuova edizione, radicalmente diversa e appoggiata alla rete, del *Materiale e l’immaginario*? Un progetto del genere non è in contraddizione con quanto dicevi sulle nette tendenze regressive nei metodi didattici?

Remo: Sono perfettamente consapevole della contraddizione e sono anche molto preoccupato di buttarmi in una sfida che avviene in una situazione ancor meno favorevole di quella in cui ci siamo buttati Lidia e io alla fine degli anni Settanta. Allora eravamo almeno i due «pazzi», più i dirigenti della Loescher. Ho ancora presente nella memoria il giorno in cui, a un certo punto della lavorazione del *Materiale e immaginario*, che coinvolgeva cinque redattori interni e una schiera di collaboratori esterni, i dirigenti della Loescher annunciarono che ormai l’investimento aveva largamente superato ogni previsione. In un lampo mi vidi mentre, insieme con Lidia, scappavamo a gambe levate lungo i portici di Torino inseguiti dai padroni della casa editrice. Adesso la situazione che abbiamo appena descritto della scuola, degli insegnanti, degli incerti interventi ministeriali rende l’impresa ancora più rischiosa. L’unico dato che può aprire qualche spiraglio di speranza è quello che abbiamo detto parlando dei giovani, del loro rapporto con

⁸ <http://www.bookinprogress.it/> (ultimo accesso 11/10/2013).

la rete, fatto di disinvoltura, ma anche intelligenza e una dose nativa di creatività, Paradossalmente il *Materiale e l'immaginario*, nato quando la rete era solo agli albori del suo sviluppo (pensate quanto le cose siano cambiate in così poco tempo), sembrava fatto apposta per il futuro sviluppo della rete.

Simona: Hai ragione, è una scommessa rischiosa, ma credo che ce ne sia un gran bisogno, e credo che ci siano un sacco di insegnanti che accoglierebbero con gioia un *Materiale 2.0*... Ma si sta facendo tardi, e abbiamo chiacchierato tanto di scuola e poco di università, mentre credo che nel tuo caso il collegamento tra questi due versanti sia particolarmente stretto. Mi pare infatti che la stessa impostazione aperta, "collaborativa", che ha ispirato il progetto del *Materiale e l'immaginario* sia coerente anche con il tuo lavoro come insegnante universitario e come critico, cioè che non si tratti solo di due attività parallele che hanno segnato in maniera diversa la tua carriera professionale, ma di due versanti di un unico modo di pensare e praticare il ruolo di intellettuale e insegnante. Penso per esempio al fatto che hai spesso costruito dei gruppi di lavoro, ma rifiutandoti sempre di fare una "scuola di Remo Ceserani", in cui ci fosse una visione dominante unica, una ortodossia da abbracciare o rifiutare.

Remo: Oltre a sforzarmi di stimolare il lavoro in équipe (che è prassi normale nei laboratori scientifici, mentre nel nostro campo prevale largamente il lavoro solitario alla scrivania o sul computer), ho spesso trovato proficuo, premiante e anche, devo dire, divertente, il lavorare in coppia. Guardate quei bambini attorno al cavallino a dondolo: se uno si siede lui solo su un seggiolino, non riesce a combinare niente; solo se c'è un altro bambino sul seggiolino opposto essi possono cominciare a muoversi, andare su e giù, provare godimento: l'altalena diventa uno strumento dinamico. Non c'è stata solo la lunga collaborazione con Lidia De Federicis, ma io ho molto spesso scritto saggi e libri a quattro mani: con Mario Fubini, Pierluigi Pellini, Paolo Zanutti, Umberto Eco, Giuliana Benvenuti e anche qualche altro amico o collega.

Simona: Nella nostra esperienza, il tuo lavoro come insegnante è stato sempre assai più quello di incuriosirci, stimolarci, offrirci delle direzioni e delle possibilità critiche tra le quali avremmo dovuto scegliere la più congeniale; e poi, una volta fatta la nostra scelta, aiutarci a perseguirla con coerenza, rigore e onestà intellettuale. E questo non solo nel ruolo di guida delle nostre ricerche personali, ma soprattutto nelle molte attività di gruppo – come il seminario per

laureandi e dottorandi che hai tenuto a Bologna dal 2001 in poi, oppure alla Scuola Synapsis: ricordo ancora con ammirazione e con stupore la tua capacità di coordinare un gruppo di quindici studenti impegnati a discutere un testo ciascuno da una diversa angolatura, in una diversa prospettiva critica, una diversa visione del mondo, in un confronto costante con il testo e tra di noi.

E questo in un certo senso non solo ci ha resi degli studiosi più aperti, curiosi, disponibili al dialogo, ma soprattutto ha reso gli anni della nostra formazione molto più divertenti: sono certa che in pochissimi seminari per laureandi ci siano delle discussioni accese, talvolta furibonde, insomma belle e 'formative' come quelle che animavano i nostri pomeriggi bolognesi.

Orsetta: Questa mi sembra una questione di fondamentale importanza. Tra l'altro quello che dici, Simona, mi fa tornare in mente il concetto di "kibbuz", che una volta Remo usò a Synapsis, nel 2006, dopo una tavola rotonda alla quale avevamo partecipato Paolo, Marina, Simona e io, in riferimento a noi tuoi allievi per spiegare il tuo concetto di "scuola". Mi era sembrata allora una bellissima immagine, e mi sembra ancora che lo sia, perché serve a dare l'idea di quel particolare clima che è stato catalizzato dalla tua presenza, per esempio nei pomeriggi bolognesi rievocati da Simona. Ma non solo: una caratteristica del tuo "kibbuz" culturale è stata sempre infatti quella di non essere esclusivo: da Bologna a Tübingen, ai seminari con Oxford e Cambridge, ricordo amici e colleghi che ci hanno accompagnato per un tratto più o meno lungo di quella strada, partecipando alla comune avventura con pari diritti e secondo le loro inclinazioni. Forse potrebbe essere interessante chiederti di elaborare su quel concetto rispetto alla tua idea di "scuola-non-scuola".

Remo: Non so se c'è un aspetto un po' utopico in questo mio frequente desiderio di creare forme di collaborazione. In fondo gli esperimenti stessi dei "kibbuz" sembrano aver fatto il loro tempo (per non dire delle "comuni" del Sessantotto, delle varie Christiania e, più indietro nel tempo, gli esperimenti abbastanza ingenui di Monte verità o della comunità Raranim di Bertrand Russell e D. H. Lawrence). Tuttavia io rimango fedele all'idea di dialogo elaborata (anche con riferimento agli esperimenti israelitici dei "kibbuz") da Martin Buber negli anni Trenta. È stata una mia scelta deliberata quella di pronunciare, all'Accademia dei Lincei, in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 2012, un discorso sul dialogo e su Martin Buber.

Simona: Penso sia un punto importante, che aiuta a definire meglio e in termini didattici anche tutta la questione del famigerato “eclettismo ceseraniano”: che non è affatto una mancanza di metodo, o un’indifferenza al metodo, ma la scelta di una posizione di apertura al dialogo e al confronto fra i metodi. Un’apertura che non è mai diventata una specie di anarchia, perché a fare da contrappeso c’erano sempre l’onestà del lavoro critico, il rispetto del testo, l’attenzione alla sua ricchezza, l’importanza del contesto – insomma, il nucleo vero e forte del tuo insegnamento per noi giovani studiosi.

Remo: Io sono stato spesso accusato di eclettismo (e un po’ me ne sono io stesso vantato, quando, per esempio, un po’ provocatoriamente, ho fatto un intervento in un seminario intitolato “Elogio dell’eclettismo”). Mi sento di dire che ci sono, nei nostri modi di operare, zone in cui è necessario mantenerci intransigenti su alcuni principi (le scelte filosofiche di fondo, le adesioni a progetti politici di intervento nella società, il rigore nei metodi della ricerca, il rifiuto di ogni irrazionalismo e vago misticismo), mentre nelle questioni che riguardano il confronto fra le culture, la ricostruzione storica del passato e il suo rapporto con il presente e, nel campo nostro, l’esercizio della critica e l’interpretazione dei testi, una buona dose di relativismo e, appunto, di eclettismo, mi sembra opportuna. Lo si vede bene nell’attuale situazione di crisi delle cosiddette “scuole critiche”, o dei “metodi della critica” di cui si occupava un fortunato libro curato da Cesare Segre e Maria Corti (1980), l’impressione è che la crisi più grave è di quelli che si sono totalmente identificati con una scuola e un metodo (lo storicismo, il formalismo, la stilistica, la psicanalisi, la sociologia, ecc.), mentre sembrano cavarsela meglio quelli che sanno combinare insieme, “triangolare”, metodi diversi.

Orsetta: Da questo punto di vista, se c’è una cosa che mi insegnato la tua “scuola-non-scuola”, il tuo eclettismo (fin dai tempi in cui ero studentessa e spuntai giù dalla scala a chiocciola che era il tuo studio a Pisa a chiederti la possibilità di laurearmi con te – o, nelle mie parole, “diritto di asilo”) è stato l’invito ad avere un’idea della cultura autenticamente democratica, priva di aura, in qualche modo. Non nel senso di svilimento né del concetto di cultura stessa, né del modo di praticarla, ma nel senso dell’estrema curiosità sia degli argomenti da approfondire nella ricerca, sia dei contesti nei quali la cultura possa essere autenticamente praticata, sia delle persone che la praticano. Si tratta di un’idea, insomma, per la quale l’università e la ricerca pura non esauriscono i possibili sbocchi lavorativi della formazione intellettuale.

In questo il tuo insegnamento per me si lega a una parola, un concetto che mi è molto caro, quello di 'laicità', che mi pare un autentico filo rosso sia del tuo lavoro intellettuale/culturale come critico, sia del tuo lavoro come maestro. Mi chiedo se il concetto di 'laicità' possa essere produttivamente affiancato a quello di eclettismo, consentendo una chiave di lettura differente rispetto alla '*vulgata ceseraniana*'.

Remo: Vi prego di seguire con lo sguardo lo scorrere lento dell'Arno, che a volte, per effetto della marea, sembra addirittura andare contro corrente. Là in fondo, vedete, ora che le sere scendono ormai prima di quanto avveniva d'estate, si vede il cielo colorarsi dei colori del tramonto. Più che il filo rosso di cui parlavi tu, Orsetta, vediamo come un orizzonte rosso. Come lo interpretiamo? Come un segnale apocalittico o come un segnale di speranza? Come un simbolo di eclettismo, di relativismo, di rifiuto di ortodossie filosofiche e religiose, di laicità? Nella parola d'ordine che avete lanciato, il richiamo alla laicità, io mi riconosco totalmente. Lidia, la mia amica Lidia, dopo le delusioni politiche e sindacali, si era tutta dedicata, con l'irruenza che le era propria, al movimento per la difesa della laicità, insieme con molti altri insegnanti, magistrati, scienziati torinesi. Io, nelle rubriche che scrivo per *Aracne*, per *La ricerca* e per *L'immaginazione* batto continuamente su questo chiodo. Per questo tenderei a interpretare il rosso di questo tramonto in chiave se non di speranza almeno di impegno fattivo.

Simona: Accidenti, mi piacerebbe continuare questa nostra discussione, ma temo si sia fatto davvero tardi...

Orsetta: Hai ragione, e poi, fa quasi freddo.

Remo: Allora a presto, mie care. Ma, prima di salutarci, volevo dirvi una cosa. Lo sapete che la rivista *Between* sta organizzando un *call for paper* segreto in onore dei miei ottant'anni?

Espressione vaga e tonta di Simona e Orsetta

Remo: Il tema è quello degli *Insegnamenti*. Beh, io credo che questa nostra conversazione potrebbe essere un'ottima base per un intervento a sei mani. Che dite, glielo proponiamo?

Simona: È un'idea splendida, ma... il tempo è pochissimo, dici che possiamo farcela?

Orsetta: Ma sì, proviamoci! In fondo, non dimentichiamolo, abbiamo pur sempre scritto fior di declaratorie per Synapsis su e giù tra un treno e l'altro (e con l'aiuto occasionale dei passeggeri del Firenze/Pisa).

Simona: Va bene, dai, mettiamoci di impegno. Adesso vado a casa, e vi mando un brogliaccio...

Bibliografia

- Ceserani, Remo, "Storie letterarie e industria culturale", *Belfagor*, 25 (1971): 332-44; 26 (1971): 112-19; 29 (1974): 350-60;
- Ceserani, Remo, "L'industria culturale e la scuola", *Belfagor*, 30 (1975): 475-80.
- Ceserani, Remo, "Ricordo di Lidia De Federicis", *Le parole e le cose. Letteratura e realtà*, 13 febbraio 2013, <http://www.leparoleelecose.it/?p=8754> (ultimo accesso 12/10/2013).
- Ceserani, Remo, "I manuali scolastici fra utopia e compromessi di mercato", *Per Romano Luperini*, Ed. Pietro Cataldi, Palermo, Palumbo, 2010: 497-500.
- Corlazzoli, Alex, "Lettera ai miei allievi: oggi hanno bocciato il maestro!", *Il Fatto Quotidiano*, 17/12/2012, <http://www.ilfattoquotidiano.it/2012/12/17/lettera-ai-miei-allievi-oggi-hanno-bocciato-maestro/448870/> (ultimo accesso 11/10/2013).
- Milani, Isabella, *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*, Milano, Vallardi, 2013.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Segre Cesare – Corti, Maria (eds.), *I metodi attuali della critica in Italia*, Torino, Eri, 1980.
- Veen, Wim – Vrakking, Ben, *Homo Zappiens. Crescere nell'era digitale*, Roma, Idea, 2010.

Le autrici

Orsetta Innocenti – Simona Micali

Email: orsetta.innocenti@virgilio.it; simona.micali@gmail.com

Come citare questo articolo

Orsetta Innocenti – Simona Micali, "Insegnamenti. Passeggiando alle Piagge con Remo Ceserani", *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>