

LUCIA OLINI

*In scena a scuola. Dietro le quinte dell'insegnamento letterario, tra marginalità, resistenza,
interdisciplinarietà e competenze trasversali*

In

La letteratura italiana e le arti, Atti del XX Congresso
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Napoli, 7-10 settembre 2016),
a cura di L. Battistini, V. Caputo, M. De Blasi, G. A. Liberti,
P. Palomba, V. Panarella, A. Stabile,
Roma, Adi editore, 2018
Isbn: 9788890790553

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=1039
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

LUCIA OLINI

In scena a scuola. Dietro le quinte dell'insegnamento letterario, tra marginalità, resistenza, interdisciplinarietà e competenze trasversali

Oggetto della relazione è l'insegnamento dell'italiano a scuola, nel contesto dei riassetti epistemologici e didattici che le recenti riforme stanno richiedendo a tutte le discipline e a tutti i percorsi formativi, e alla luce del lavoro condiviso all'interno dell'ADI-sd nei progetti che l'associazione ha intrapreso negli ultimi anni.

Quali sono i vostri sogni? Che cosa desiderate voi? Fare l'ingegnere? È giusto: ciò dee servire alla vostra vita materiale. Ma, e poi? Oltre la carne vi è in voi l'intelligenza, il cuore, la fantasia, che vogliono esser soddisfatte. Oltre l'ingegnere vi è in voi il cittadino, lo scienziato, l'artista. Ciascun si fa fin da ora una vocazione letteraria. Né vi meravigliate. Poiché la letteratura non è già un fatto artificiale: essa ha sede al di dentro di voi. [...] La letteratura non è un ornamento sovrapposto alla persona, diverso da voi e che voi potete gittar via; essa è la vostra stessa persona, è il senso intimo che ciascuno ha di ciò che è nobile e bello, che vi fa rifuggire da ogni atto vile e brutto, e vi pone innanzi una perfezione ideale, a cui ogni anima ben nata studia di accostarsi. Questo senso voi dovete educare.¹

Così Francesco De Sanctis si rivolgeva agli studenti inaugurando, nel 1856, il suo corso di Letteratura Italiana al Politecnico di Zurigo. Queste parole lontane risuonano ancora di echi suggestivi e familiari.

Il tema che mi è stato affidato, letteratura e teatro a scuola, si presterebbe ad una perlustrazione assai più ampia di quel che è possibile fare in pochi minuti. Il teatro arriva in classe non solo ripercorrendo sistematicamente la tradizione storico-letteraria o attraversandola dalla specola dei generi, non è, cioè, solo oggetto di studio, ma è anche uno strumento grazie al quale la relazione degli adolescenti con i testi letterari può prendere corpo e farsi viva. Attraverso le varie forme di manipolazione e drammatizzazione, gli studenti capiscono che l'opera letteraria è un luogo ospitale per esprimersi e per dare voce alle proprie domande di senso, e non un oggetto lontano da ammirare con cautela.

Parlare di teatro quindi significa parlare di strategie di lettura, di esercizi di interpretazione, di esplorazioni dei testi attraverso interrogazioni problematiche.

Questo intervento sarà articolato in tre momenti strettamente interrelati: una prima parte introduttiva, finalizzata a fornire qualche essenziale elemento di contesto sulle trasformazioni che la scuola come istituzione educativa sta vivendo; una parte centrale dedicata alla didattica disciplinare; qualche osservazione, infine, sui nuovi profili della professione docente.

L'orizzonte sul quale si colloca la breve riflessione è l'esperienza condivisa nell'associazione degli Italianisti della scuola in questi ultimi anni.

1. Il contesto

¹ F. De Sanctis, *A' miei giovani. Prolosione letta nell'Istituto Politecnico di Zurigo*, in F. De Sanctis, *Saggi critici*, Casa Editrice Sonzogno, Milano 1933, vol. II, pp. 63-64, *passim*.

La legge 107 del luglio 2015 ha immesso nella scuola cambiamenti strutturali: il più dirompente è l'introduzione, anche nei licei, dell'alternanza scuola-lavoro, che prevede un periodo di 200 ore nell'ultimo triennio, secondo criteri e tempi non indicati dalla legge in modo prescrittivo:² le scuole hanno libertà di organizzazione, ma corrono il rischio di soluzioni occasionali o di un assolvimento dell'obbligo solo formale, incoerente con i percorsi formativi. Nei licei, diversamente che nei tecnici e professionali, l'alternanza sarebbe orientativa rispetto alla scelta universitaria, ma per questo sono necessarie una progettazione mirata nelle scuole e un'adeguata collaborazione degli enti elettivamente idonei ad accogliere gli studenti.

La L. 107 inoltre completa il percorso dell'autonomia,³ impegnando le scuole ad avviare una programmazione triennale della 'offerta formativa' a partire dal rilevamento dei bisogni dei singoli istituti. A questa programmazione sono riferiti anche il piano di miglioramento e la formazione dei docenti.⁴

Nella comunicazione pubblica si sta costruendo l'immagine di una scuola pragmatica e vicina alle realtà del territorio, capace di raggiungere risultati misurabili, di fornire una preparazione spendibile, attenta ai problemi del lavoro.

Il virus del profitto ha da tempo contagiato anche il 'didattichese': il sistema dei 'crediti' e dei 'debiti' rende più trasparenti obiettivi formativi e valutazione⁵, ma condiziona al valore economico ogni apprendimento: ciò che non dà crediti non vale, e diventa sempre meno attraente.⁶ E sotto le parole d'ordine attualmente più in voga, 'merito', 'eccellenza', 'valutazione', si cela un processo di sottrazione di risorse pubbliche e di progressiva privatizzazione della scuola e dell'università, del

² Cfr. L. 107/2015, Art. 1, c.33. Con il D. lgs. 13 aprile 2017, n. 62 (*Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*), si dispone che i candidati debbano riferire, con una presentazione o un'esposizione, sull'esperienza di ASL anche in sede di Esame di Stato: cfr. GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23:

http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=GVJJB+IvKfEgRFW-i-vot6g7A...ntc-as5-guri2b?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00070&elenco30giorni=false

³ Cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 5.

⁴ Cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 12. Anche il sistema della formazione viene definito dai nuovi decreti attuativi: cfr. D. lgs. 13 aprile 2017, n. 59 (*Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*), GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 – Suppl. Ordinario n. 23:

http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario;jsessionid=aUrM7Ot4uCn8TcXqcCSwOA...ntc-as4-guri2a?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00067&elenco30giorni=false. Anche il sistema della formazione in servizio sta configurandosi: il MIUR ha attivato dal maggio 2017 la piattaforma S.O.F.I.A., attraverso la quale tale formazione sarà gestita:

http://www.istruzione.it/allegati/2017/CIRCOLARE_PIATTAFORMA_SOFIA.pdf [u.c. 28/05/2017].

⁵ Una agile acuta disamina sul dilagare delle metafore economiche nell'ambito della cultura e dell'istruzione si legge in M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino 2017, pp. 9-18.

⁶ Evidenti nella scuola le stesse trasformazioni che Federico Bertoni descrive per l'università, con ironia ma non senza amarezza, nel suo recente *Università. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari 2016.

quale faranno le spese le aree più depresse, che saranno anche svantaggiate nella qualità delle istituzioni della formazione.⁷

Anche la c.d. ‘società della conoscenza’, formula magica del lessico *trendy* della *new economy*, indica, per lo più, l’affermarsi di un nuovo colonialismo culturale pronò alle logiche economiche.⁸

I paradigmi formativi stanno modificandosi: nell’attuale contesto ipercapitalistico dalla scuola si vuole un addestramento all’insegna dell’efficienza,⁹ che tende ad eliminare dall’orizzonte formativo ogni elemento di gratuità.

E la stessa autonomia, invocata sbrigativamente come la soluzione per tutti i mali della scuola italiana, merita qualche ripensamento. La libertà di iniziativa ha permesso una progettualità dinamica. L’opportuna attenzione ai bisogni del territorio, tuttavia, se non bilanciata da una visione unitaria della scuola e dell’istruzione, può trasformarsi in un incauto trionfo del ‘particolare’: all’orizzonte, cioè, si profila il rischio di localismo e autoreferenzialità, solo in parte scongiurato dall’invito a lavorare per reti di scuole, fortemente incoraggiato in tutti i bandi giunti dal MIUR negli ultimi mesi. Forse la scuola ha bisogno di una sostanziale autonomia, non giuridica ma culturale, che la emancipi dall’obbligo di adeguarsi alle ragioni del potere politico ed economico.¹⁰

Le preoccupazioni per i cambiamenti in atto non nascono dalla nostalgia per una tradizione di studi disinteressata, aristocraticamente aliena dai riscontri produttivi del sapere; ma nascono piuttosto dal riconoscere l’attuale avvicendamento storico. In tutti i settori della vita pubblica stanno tramontando le istanze di uguaglianza e di difesa dei diritti, che si erano affermate negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, e avevano alimentato il sogno di una conciliazione tra scuola di massa e democratizzazione della cultura.¹¹ Il modello di scuola che sta facendosi strada è orientato

⁷ Vd. F. Bertoni, cit., pp. 55 e ss.

⁸ Ne parla lo stesso Bertoni (*University*, cit., p. 98); già qualche anno fa una disamina critica del mito della ‘società della conoscenza’ era stato condotto da Y. Citton in *future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici*, duepunti edizioni, Palermo 2012.

⁹ Ne sono un sintomo anche le prove degli Esami di stato di giugno 2016: se le tracce della prima prova sembrano accogliere l’istanza, espressa da molte voci, di un compito più accessibile a tutti gli studenti (che non significa genericamente più facile né più banale, ma semplicemente più agganciabile alle esperienze di realtà, meno formalizzato tecnicamente e più adatto a far emergere le capacità di riflessione e rielaborazione costruite negli anni di scuola), non così è stato, ad esempio, per la prova di matematica al liceo scientifico, ostica e complicata oltre ogni previsione, molto più impegnativa rispetto alla simulazione rilasciata dallo stesso MIUR il 29 aprile 2016. E forse su questa linea anche la prova di greco del liceo classico, dove perdura la sola traduzione, senza richiesta di analisi o commento sul testo. Queste scelte presuppongono un allenamento accanito, che lascia poco spazio per la riflessione e la rielaborazione lenta dei contenuti di studio, proprio nell’ultimo anno, che dovrebbe essere quello della sintesi.

¹⁰ Cfr. Paolo Perticari – Progetto ‘Moltitudini’, *Alla prova dell’inatteso. Scuola e crisi educativa: dalla malaripetizione agli insegnamenti profondi*, Armando, Roma 2012, pp. 73 e ss.

¹¹ «La modernità, come sappiamo bene, è stata attraversata da contraddizioni e mostruosità inaudite, fino alle guerre mondiali, ai campi di sterminio e alla bomba atomica; ma ha svolto anche un suo «controdiscorso» (come lo chiama Habermas), cioè ha tentato anche un progetto di liberazione audace e inedito. La scuola pubblica di massa costituisce uno dei tratti più alti di questo controdiscorso, una delle sue eredità meno discutibili, come d’altra parte la sanità e la giustizia pubbliche e di massa. Non saprei proprio immaginare una rinuncia a questo progetto che non costituisca per il genere umano un regresso secco e grave. Chiunque manchi di impegnarsi perché la scuola (e l’università), la giustizia e il sistema sanitario pubblici e di massa funzionino meglio, e in nome delle loro manchevolezze a volte anche gravi si creda legittimato a ridurne lo

verso le richieste del mercato, e sembra mettere in secondo piano la funzione emancipativa o formativa dello studio.¹²

Prenderne atto non vale a garantirci degli anticorpi, ma può servire ad individuare qualche spazio di resistenza intellettuale.

In un contesto, infatti, che vede realizzate le peggiori previsioni dei filosofi della Scuola di Francoforte, in cui il nuovo totalitarismo culturale, che elimina il dissenso e narcotizza i cittadini-consumatori, si avvale delle potenzialità pervasive della rete, scuola e università possono tornare a essere spazi che formano il pensiero critico, attraverso un rinnovato impegno nella ricerca didattica, che trarrà linfa dal reciproco confronto e dalla collaborazione.

2. *Insegnare italiano (e altre discipline)*

La scuola italiana ha recepito ormai da un decennio le raccomandazioni europee sulle competenze fondamentali, senza però venire a capo di una contraddizione tra la trasversalità e l'interdisciplinarietà richieste dalla didattica per competenze e la focalizzazione accentuata sulle specificità disciplinari, voluta da un'impostazione performativa, organizzata a preparare in funzione dell'esito postsecondario. Che si tratti del superamento dei test universitari, dell'accesso ai corsi triennali di specializzazione o dell'inserimento nel lavoro poco cambia: in ogni caso alla scuola si chiede di allenare a sostenere delle selezioni. E ciò confligge con la funzione (cui la scuola

spazio, non lavora per il bene dell'umanità e per il suo 'progresso' reale ma per interessi diversi, di individui singoli magari, ma non certo dell'universale umano e dell'universalità degli umani», P. Cataldi, *La scuola è aperta a tutti*: <http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/la-scuola-e-noi/scuola-e-universita/73-la-scuola-%C3%A8-aperta.html> [u. c. 21/05/2017].

¹² La fine del millennio ha portato, con il trionfo della globalizzazione e dell'omogeneità postmoderna (che si sia trattato di una breve meteora, di un'illusione, di una fase estrema della modernità o di una fase di superamento della modernità poco cambia: cfr. R. Donnarumma, *Ipermmodernità. Dove va la narrativa contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2014) l'omologazione acritica ad un unico modello capitalistico-consumista, e il tramonto delle utopie tardo-novecentesche.

Il sostanziale fallimento delle istanze democratiche che erano sottese al processo di allargamento dell'istruzione realizzato nelle società occidentali negli ultimi decenni del XX secolo era denunciato già una ventina d'anni fa da Lucio Russo, che metteva in relazione la progressiva 'deconcettualizzazione' dell'insegnamento con il disegno di una scuola sostanzialmente piegata alle necessità produttive e consumistiche di un mercato sempre più agguerrito: «La nuova scuola deve quindi preparare soprattutto consumatori, oltre che contribuenti ed elettori. Queste figure, a differenza dei tecnici e dei dirigenti, possono ignorare i processi produttivi e, tanto più, fare a meno di qualunque tipo di cultura generale. Una scuola con la funzione di avviare al consumo deve differire profondamente dal vecchio modello di scuola. L'avvenire degli studenti che interessa il nuovo tipo di istruzione scolastica non è più il futuro lavoro, ma la futura organizzazione del tempo libero. È chiaro che deve trattarsi di una scuola di massa, in quanto non deve trascurare alcun settore del mercato, ma qualificarla per questo necessariamente 'democratica' richiede una notevole dose di ottimismo. Una tale scuola dovrà fornire educazione stradale, sanitaria, sessuale, alimentare, fiscale e così via: dovrà cioè fornire una serie di prescrizioni alle quali il futuro cittadino-consumatore dovrà attenersi nei vari momenti dell'esistenza. Dovrà insegnare a leggere una bolletta e un estratto conto, a compilare la dichiarazione dei redditi e a rispondere ai questionari delle inchieste di mercato, ma non dovrà richiedere sforzi intellettuali considerati faticosi, superflui e forse pericolosi. Probabilmente la scuola attuale (perfino quella italiana, nonostante i suoi tanti 'ritardi') raggiunge abbastanza bene lo scopo», L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2000 (1998¹), p. 19.

secondaria non può sottrarsi) di accompagnare la formazione culturale, psicologica, sociale degli adolescenti (e, soprattutto, confligge con una visione complessa della competenza).

Se la preparazione settoriale degli studenti in alcuni casi ha raggiunto standard elevati, è nondimeno cresciuta la frammentazione, punto debole del nostro sistema,¹³ nel quale l'eccesso di specialismo ha in troppi casi appannato il valore, individuale e sociale, della 'cultura generale', dando spazio piuttosto ad una visione della cultura come un insieme 'componibile' di elementi irrelati.¹⁴ Questa forma di parcellizzazione si evidenzia soprattutto negli indirizzi eminentemente scientifici. Solo il liceo classico pare mantenere, in virtù del suo profilo culturale, una capacità di sguardo d'insieme nella progettazione educativa.

L'area delle discipline umanistiche si trova in prima linea, in quanto titolare di saperi da un lato difficilmente misurabili e poco spendibili, dall'altro per loro natura votati alla trasversalità.

Dalla consapevolezza che, per risolvere questi nodi, era necessario un rinnovamento metodologico è nato il progetto Compità. Anni fa, iniziando l'avventura, ci siamo chiesti quale fosse il 'valore d'uso' dell'italiano, per capire come ridefinire i paradigmi della disciplina in relazione alle competenze di cittadinanza. L'ipotesi di partenza, che associava la letteratura alla competenza critico-interpretativa, ha trovato conferma nella fase pilota triennale e, successivamente, negli esiti dei progetti presentati per il bando sulle competenze dell'italiano nell'a.s. 2015-16.

Ora, nel quadro delineato dalla L. 107, all'italiano vengono assegnati nuovi compiti, suggerendo una virata verso le richieste del 'mondo del lavoro': emerge l'urgenza di potenziare le competenze linguistiche, rafforzando la padronanza nella scrittura funzionale e nella comunicazione digitale.¹⁵

Quali sono le strade per salvaguardare, in questo mutato scenario, un profilo alto per l'italiano, per scongiurare il rischio di vedere la disciplina relegata ad una funzione ancillare rispetto a saperi socialmente riconosciuti come più 'utili' e la letteratura ridotta ad una inerte collezione di medaglioni da museo? A queste domande siamo di nuovo chiamati a dare una risposta, forti, stavolta, del lavoro ormai quadriennale di ricerca sulla didattica dell'italiano.

¹³ «La riforma di pensiero è una necessità storica chiave. Oggi siamo vittime di due tipi di pensiero chiuso: l'uno, il pensiero parcellizzato della tecno-scienza burocratizzata che taglia il tessuto complesso del reale in fette di salame; l'altro, il pensiero sempre più chiuso, ripiegato sull'etnia o sulla nazione e che fraziona in puzzle il tessuto della Terra-Patria. Abbiamo bisogno dunque di riarmarci intellettualmente, istruendoci per pensare la complessità, per affrontare le sfide dell'agonia/nascita del nostro essere fra due millenni e per tentare di pensare i problemi dell'umanità nell'era planetaria», E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 109; alle 'sfide' del terzo millennio è dedicato in particolare il cap. 1, *Le sfide*, pp. 5-13.

¹⁴ «Oggi si è invece diffusa l'idea che le conoscenze non siano altro che un enorme insieme incoerente, utilmente suddivisibile in una miriade di microsettori, e che sia sufficiente una pattuglia di specialisti per ciascuno di essi per assicurare il progresso dell'umanità, in assenza di una cultura condivisa che vada al di là di una rudimentale alfabetizzazione. La cultura, come le moderne cucine o i prodotti di una certa architettura, sarebbe cioè una mera struttura componibile, priva di organicità e di elementi fondanti, ottenibile assemblando elementi autonomi e tra loro indipendenti», L. Russo, *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*, Liguori Editore, Napoli 2008, p. 4.

¹⁵ Cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 7, lett. a), h); cc. 56, 57, 58.

Come è noto, il progetto Compità non è pervenuto alla definizione di protocolli metodologici rigidi, né di un nuovo canone al passo con i tempi. Il lascito più fecondo di Compità consiste piuttosto nell'aver aperto una discussione tra i docenti su temi ineludibili, sottoposti alla verifica d'aula nella sperimentazione triennale. A prescindere, quindi, dagli spazi istituzionalizzati che il MIUR vorrà riservare nei prossimi anni alla ricerca didattica degli insegnanti di italiano, è necessario tenere aperto il cantiere Compità come luogo di elaborazione e confronto.

Non ripeto l'elenco delle questioni affrontate.¹⁶ Ma richiamo gli snodi fondamentali sui quali si gioca il futuro del nostro insegnamento, e, credo, anche della nostra scuola:

- le strategie di ricezione e rielaborazione collaborativa dei testi letterari;
- la relazione tra complessità / interdisciplinarietà e frammentazione / specificità disciplinare;
- l'integrazione tra le diverse dimensioni formative pertinenti all'italiano;
- la ridefinizione della nozione e della articolazione storico-letteraria del canone.

Queste questioni investono in modo sostanziale il costruito teorico e le prassi operative del progetto Compità: le quattro dimensioni di conoscenza-comprensione e riappropriazione-valutazione, integrate e non in successione, insistono sulla relazione dinamica tra testo e lettore; l'acquisizione di competenze richiede un approccio unitario, che metta al centro il discente e il suo percorso di apprendimento, sviluppato in modo organico e non settoriale all'interno delle discipline, ma anche attraverso la collaborazione sistematica tra le discipline; il problema del Novecento (e dell'evoluzione multiculturale della società e della scuola) impone, infine, un ripensamento ponderato della scelta e della scansione dei contenuti.

La relazione tra testo, *intentio auctoris* e lettore, relazione nella quale si cimentano le capacità critico-interpretative, ha ricevuto inediti apporti dalle neuroscienze cognitive. Gli studi sul cervello, applicati ad indagare i meccanismi di processazione dei testi, hanno palesato le differenti operazioni mentali della lettura in relazione ai diversi tipi di testo.¹⁷

Già nella fase della comprensione, la mente combina gli aspetti linguistici e semantici. Ma le scoperte maggiormente significative dal nostro punto di vista sono quelle relative

¹⁶ La sperimentazione triennale è stata accompagnata dai tre Seminari Nazionali di Tivoli, momenti fondamentali di confronto e di riflessione. Nell'ultimo Seminario, nel febbraio 2015, è stato fatto un bilancio della ricerca azione nelle scuole e sono stati individuati i temi problematici per proseguire anche oltre Compità la ricerca didattica e la sperimentazione. Per un'informazione generale sul progetto e sulle attività volte cfr. <http://www.compita.it/>. Per una riflessione sull'insegnamento della letteratura per competenze, sviluppata anche alla luce dell'esperienza di Compità: A. Manganaro, *Insegnamento della letteratura e didattica per competenze tra scuola e università*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, a c. G. Langella, Pisa, Edizioni ETS 2014, pp. 65-80.

¹⁷ «Si è visto come leggere testi letterari coinvolga processi cognitivi basati su tre fasi: quelli visivi, quelli che convertono l'input visivo in una rappresentazione linguistica e i processi che poi operano nella rappresentazione codificata, inferendo informazioni aggiuntive per costruire una rappresentazione generale e coerente del contenuto di un testo», G. Longo, *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2011, p. 73. Sul rapporto tra l'utilizzazione delle aree corticali nella lettura e i meccanismi cognitivi cfr. S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

all'interpretazione, visto che la lettura di un testo letterario non è azione meramente referenziale o cognitiva, ma coinvolge anche i livelli emotivo ed affettivo, la dimensione memoriale ed è condizionata dai vissuti personali.¹⁸

La metafora del circolo ermeneutico di Gadamer, del resto, riflette la natura ricorsiva e potenzialmente infinita dell'interpretazione, che è un costrutto dinamico cui cooperano gli spazi di indefinitezza lasciati dal testo e la memoria, l'enciclopedia culturale, gli schemi del lettore¹⁹. Questa rappresentazione metaforica ha trovato anch'essa una conferma scientifica grazie alle tecniche di *neuroimaging*, che aiutano a distinguere le componenti linguistiche, semantiche, psicologiche e culturali della costruzione mentale dei significati²⁰.

Se Ezio Raimondi ricordava pochi anni fa che «Un libro non è soltanto i significati che comunica, ma i significati che vi aggiungiamo, garantiti [...] dall'intensità del sentimento, dell'emozione, dell'affetto»²¹, anche le neuroscienze oggi dimostrano che la lettura di testi fittizi o comunque di testi che sappiano suscitare un processo di *mental imagery* produce nel lettore una «ridislocazione spazio-temporale e affettiva all'interno del mondo evocato dal testo letterario»²².

L'esperienza che la relazione con il testo letterario veicola non è pertanto fungibile con alcun'altra esperienza formativa: diventa sempre più difficile ascrivere lo studio della letteratura ai lussi superflui da riservare ai licei, e non considerarlo un 'diritto' per tutti.

¹⁸ «[...] la lettura è un'esperienza articolata e composita, il primo livello della quale è la comprensione: un grado più alto e complesso della comprensione è l'interpretazione [...], che si verifica nel momento in cui intervengono anche processi diversi di tipo qualitativo, i quali sono originati dalle modalità di ordine emotivo con cui il lettore affronta il testo e consentono di attribuire ad esso una valenza estetica. [...] laddove i processi di comprensione sono dedicati ad indirizzare verso l'univocità dei significati l'elaborazione del testo, così non operano quelli interpretativi, fondati sulla convergenza tra ciò che il lettore coglie dall'opera e quanto vi inserisce in termini soggettivi e personali, alla luce delle sue sensazioni, delle sue attitudini immaginative, del suo sistema assiologico, dei suoi desideri e della sua visione del mondo», G. Longo, cit., pp. 82 e 83, *passim*.

¹⁹ «[...] i processi di comunicazione che intercorrono tra autore e lettore non concretizzano mai il senso definitivo e pieno del testo, ma soltanto una parte ridotta delle potenzialità semantiche in esso incluse», ivi, p. 87.

²⁰ «Per costruire il significato il lettore ricorre contemporaneamente alle informazioni linguistiche fornite dal testo e alle conoscenze sul mondo, sui testi e sulla lingua che già possiede e che mantiene nella memoria a lungo termine. Tali conoscenze fungono da fissaggio cognitivo per le informazioni in entrata, contribuiscono all'interpretazione di quelle dubbie o ambigue e concorrono a dirigere le aspettative del lettore. Le differenti enciclopedie del mondo di cui dispongono i lettori e le diversità del loro funzionamento cognitivo spiegano perché uno stesso testo può dar luogo a rappresentazioni semantiche diverse, cioè può essere compreso in modo diverso», ivi, pp. 64-65.

²¹ E. Raimondi, *Le voci dei libri*, Bologna, Il Mulino 2012, p. 95. A questo proposito sono interessanti le riflessioni della protagonista di un romanzo di Ermanno Rea: «A che cosa servono i romanzi se non a spogliarti del tuo piccolo ego per farti assumere il peso di ciò che non ti appartiene ma che, a furia di leggere, si fa carne della tua carne? I buoni libri, diceva mia nonna Serafina, la madre di mia madre, i buoni libri moltiplicano la tua vita; ti fanno vivere come tuoi dolori ed emozioni che altrimenti non avresti mai conosciuto, forse neppure immaginato. E non è vero che, passato il santo, passata la festa: i buoni libri restano dentro di te, non li cancella neppure il tempo lungo, si depositano non so in quale anfratto della tua mente o del tuo cuore, e da laggiù continuano silenziosamente a tessere le loro trame», E. Rea, *Il sorriso di don Giovanni*, Feltrinelli, Milano 2014, pp. 20-21.

²² G. Longo, cit., p. 138.

L'esito formativo dell'incontro con la letteratura, tuttavia, dipende dalle modalità con le quali ci si accosta ai testi: tutte le nostre classi dovrebbero trasformarsi in laboratori di *cooperative learning* sui testi. L'esperienza di Compità può diventare l'incubatrice di un rinnovamento della didattica della letteratura, per portare a sistema un modello di scuola in cui i discenti si facciano protagonisti della propria formazione, e in cui si realizzi quello che Peticari chiama «un percorso di apprendimento a banalità limitata»²³.

La psicologia umanistica americana aveva capito già negli anni Sessanta e Settanta del Novecento che l'insegnamento è efficace se educa alla responsabilità e all'autonomia.²⁴ Nella scuola italiana permangono relazioni di potere, che le stagioni delle contestazioni non hanno saputo ristrutturare; l'*auctoritas* del docente per noi è ancora troppo connessa con il dominio di tutti i processi che avvengono in classe: possiamo liberarci da questo bisogno di controllo, aprirci alla condivisione della ricerca, e accettare la piena legittimità didattica delle domande di cui non si conosce in anticipo la risposta?²⁵

La migliore conoscenza del funzionamento del cervello e delle reti neuronali getta una luce inconsueta anche sulla separazione tra discipline.

Edoardo Boncinelli, biologo genetista, osserva:

[...] pensare in termini matematici, e più in generale scientifici, implica un uso del nostro cervello piuttosto diverso da quello richiesto per la produzione e l'apprezzamento di un'opera letteraria, e più in generale artistica. Il primo *modus operandi* è squisitamente seriale, per quanto ciò sia biologicamente possibile e almeno nello svolgimento dei temi e

²³ P. Peticari, cit., p. 74.

²⁴ Cfr. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973 (ed. or. *Freedom to learn*, 1969); T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti, 1991, 2013 (ed. or. *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, 1974)

²⁵ Il pedagogista indiano Sugata Mitra ha condotto per molti anni un singolare esperimento educativo: ha installato dei computer collegati a Internet, liberamente accessibili a tutti, in quartieri periferici di grandi metropoli indiane. Mitra ha osservato che, ovunque, i bambini e gli adolescenti, aiutandosi reciprocamente, in breve tempo imparavano ad usare il computer e a ottenerne informazioni. Questi risultati hanno indotto lo studioso a ritenere che le tecnologie siano strumenti pedagogicamente utili per stimolare lo sviluppo dell'autorganizzazione dell'apprendimento. Tale esperimento ha avuto luogo in contesti di grande deprivazione socio-economica e culturale, e probabilmente altrove darebbe esiti diversi; nella nostra realtà le tecnologie e le risorse di Internet sono già assimilate nella quotidianità in misura tale che non risultano di per sé agenti di stimolo alla ricerca e alla creatività, e anzi sono spesso imputate di produrre processi di appiattimento cognitivo e di omologazione. Tuttavia non mancano, nell'analisi di Mitra, due aspetti potenzialmente significativi anche per la nostra scuola: innanzitutto l'efficacia della collaborazione tra pari nei processi euristici; in secondo luogo il valore dell'autoapprendimento quando sono presenti spinte e motivazioni forti: benché i bambini del quartiere di Delhi in cui c'era il computer per lo più non andassero a scuola, non conoscessero l'inglese e non sapessero nulla di computer e informatica, essi capivano molto velocemente il funzionamento della macchina. Esperimenti analoghi di autoapprendimento sono stati successivamente condotti da Mitra anche in Inghilterra, e i risultati, sempre positivi, confermano che «i bambini imparano a fare ciò che vogliono imparare a fare» (S. Mitra, *Il buco nel muro. Come i bambini imparano usando liberamente il computer*, Effatà Editrice, Torino 2011, p. 180). P. Peticari invita a ristrutturare il percorso di apprendimento uscendo da una logica trasmissiva lineare (prima si insegna, poi si apprende, poi si valuta ciò che l'altro ha appreso) per entrare in «una ricerca autentica, che si sostiene su di un domandare legittimo che consente di imparare dalle risposte» (P. Peticari, cit., p. 76); questo comporta anche un cambiamento di paradigmi docimologici, che permetta di dare senso all'errore e di valutare anche il processo oltre al prodotto (ivi, p. 78).

indipendentemente da come si sono originate le idee, mentre il secondo è di natura più parallela.²⁶

Il neurolinguista Andrea Moro, da un altro punto di vista, scrive:

Perché uno strumento diventi utile occorre una teoria. Nel caso del linguaggio, in esperimenti recenti, in alcuni centri di ricerca avanzata, si è constatato che la composizione asimmetrica delle parole [...] corrisponde in realtà a un'attività neuropsicologica precisa e selettiva che attiva reti neurali dedicate e che queste regolarità sono comuni a tutte le lingue del mondo: insomma, i confini di Babele esistono e sono iscritti nella nostra carne.²⁷

Mettere in dialogo le citazioni dei due scienziati ci ricorda che in ogni operazione cognitiva c'è anche una radice biologica e che la separazione tra i saperi può generare errori pericolosi. La necessità di una alta specializzazione non è oggi messa in discussione, ma la formazione scolastica ha un fine orientativo, coerente con l'età degli studenti. Anticipare alla scuola superiore la specializzazione che andrebbe riservata alla formazione postsecondaria impedisce ai discenti di prendere coscienza della complessità del sapere e delle sottili connessioni tra discipline.

La scarsa pratica di una vera interdisciplinarietà,²⁸ che è il difetto forse più grave della nostra scuola, non è da imputare esclusivamente alla stanchezza o alla incompetenza dei docenti. Gravano sulla scuola anche altri malintesi. Resiste ancora un pregiudizio contro la cultura scientifica, di lontana origine crociana, che produce atteggiamenti opposti ugualmente nocivi: una ostentata ignoranza dell'altro ambito, o uno scientismo un po' d'accatto, che coltiva il riduzionismo nella convinzione che la cultura umanistica sia sorpassata e il mondo oggi abbia bisogno del pensiero razionale, presunto appannaggio solo delle scienze.

Ma l'ostacolo maggiore è forse, ancora una volta, strutturale: l'eccessiva ampiezza del bagaglio di contenuti induce a concentrarsi sugli aspetti nozionistici, più che sulla costruzione di competenze e sul dialogo interdisciplinare.

Il fisico Carlo Bernardini così segnala la debolezza del sistema formativo italiano:

«[...] una generale propensione pedagogica per la vastità dell'erudizione, piuttosto che per la profondità della comprensione, ha prodotto scolasticamente più 'parlanti ammaestrati' che 'intelletuali innovatori'.²⁹

²⁶ E. Boncinelli, *La versatilità della mente umana*, in *Terza cultura. Idee per un futuro sostenibile*, a c. di Vittorio Lingiardi e Nicola Vassallo, Il Saggiatore, Milano 2011, p. 60.

²⁷ A. Moro, *Senza Aristotele la risonanza magnetica è muta*, in *Terza cultura*, cit., p. 179.

²⁸ «L'interdisciplinarietà [...] è uno studio condotto attraverso varie discipline nell'intento di risolvere un unico problema. [...] L'interdisciplinarietà deve servire non già a perdere di vista gli specifici contenuti disciplinari, ma ad approfondirli. Il docente utilizzerà sì conoscenze e metodi di altre discipline ma non al fine di insegnare materie diverse dalla propria, bensì al fine di insegnare in modo migliore la letteratura. Da questo punto di vista l'interdisciplinarietà è l'esatto opposto della 'tuttologia'», R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2006 (2001¹), pp. 70-71. Sulle relazioni interdisciplinari vd. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano-Torino, 2010. Sulla necessità di rivedere i paradigmi vd. E. Morin, *Inter-poli-trans-disciplinarietà*, in *La testa ben fatta*, cit., pp. 112-124.

²⁹ C. Bernardini, *Le parole della realtà*, in *Terza cultura*, cit., p. 41.

Questa osservazione spiega che l'impegno nel ripensamento del canone non si è reso necessario solo per dare congruo spazio al Novecento,³⁰ ma anche perché la costruzione di competenze complesse (ben diverse dalle abilità operative) richiede di lavorare in profondità più che in estensione.³¹

La selezione dei nuclei irrinunciabili deve emergere dalla riflessione sul dialogo intertestuale che nella storia ha costituito la tradizione.

L'attraversamento del Novecento è parimenti indispensabile anche per ritornare alla tradizione a partire dalle domande del presente, esercitandosi nella difficile operazione di tenere insieme attualizzazione e storicizzazione.³²

Le questioni che ho fino ad ora sommariamente ricordato danno la misura di quanto l'insegnamento letterario nella scuola debba preoccuparsi di una «didattica degli effetti della lettura», come scrive Bruno Falchetto.³³

Ritorno quindi al tema del teatro, convocato nella scuola in varie forme, oltre a quelle consuete dei laboratori teatrali e della partecipazione agli spettacoli. La manipolazione dei testi e l'ibridazione dei linguaggi rispondono alla duplice finalità di impegnare gli studenti nell'indagine interpretativa e nella produzione. La riappropriazione, decisiva nel processo ermeneutico, si realizza efficacemente quando i testi vengono agiti attraverso una transcodificazione anche ardita, costruita in modo collaborativo.

Ricordo il contributo di Beatrice Coppini, che già nel 2006 proponeva piste 'teatrali' per l'educazione letteraria,³⁴ e vengo a qualche esempio recente.

³⁰ Cfr. G. Langella, *Il secolo più lungo. Proposte per la storia e in canone del Novecento*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, cit., pp. 91-109; R. Luperini, *Insegnare letteratura oggi*, cit., pp. 143-151.

³¹ Il canone è uno strumento culturale, destinato a modificarsi costantemente in base alla relazione con il passato che ogni società elabora. La discussione sul canone è quindi complessa, in quanto porta con sé una visione del mondo e della cultura. Romano Luperini sintetizza le diverse posizioni nella discussione e riconosce la necessità, per ogni società culturalmente consapevole, di definire un canone: «Ogni corpo sociale ha bisogno di istituti che diano una qualche relativa stabilità ai propri saperi e al proprio patrimonio culturale. Ogni comunità non può non chiedersi quale significato abbiano una determinata opera e una determinata tradizione di opere. In essa si svolge un conflitto interpretativo che presuppone pur sempre un margine di accordo, di intesa e di continuità nel tempo e nello spazio. Il carattere interdialogico della civiltà e la lotta per l'egemonia culturale che in essa si svolge non possono prescindere da un insieme di valori comuni – da affermare o da contrapporre ad altri – che conservano comunque una durata nel tempo. Si tratta di valori che hanno un carattere storico e relativo e dei quali sarebbe sbagliato sia pretendere l'eternità e la fissità sia ignorare l'esistenza», Luperini, cit., p. 165. Anche Alberto Casadei sottolinea l'importanza di continuare a selezionare cioè a fare critica: «Il canone è la sintesi provvisoria dei valori che vogliamo attribuire alle opere del passato (persino abbastanza recente, ormai), e varia continuamente», A. Casadei, *Letteratura e controvalori. Critica e scritture nell'era del web*, Roma, Donzelli 2014, p. 133.

³² «Nell'insegnamento, la contraddizione tra l'interesse per il senso originario dei testi e la preoccupazione che siano adatti alla formazione degli uomini d'oggi, tra l'educazione e l'istruzione, è un dato di fatto ineluttabile. Il professore può insistere sull'epoca dell'autore o sulla nostra, su ciò che è da noi e su ciò che è a noi, partire da ciò che è da noi per arrivare a ciò che è a noi o viceversa, ma, senza questi due fuochi, certo l'insegnamento non è completo», A. Compagnon, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, Einaudi, Torino 2000. Sulla questione del Novecento cfr. Langella, cit.; Luperini, cit., pp. 143-151.

³³ Cfr. B. Falchetto, *Allenare all'esperienza testuale. Per una didattica delle azioni e degli effetti di lettura*, in *La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, a c. di P. Giovannetti, 'I Quaderni della Ricerca' n. 26, Loescher, Torino 2015, pp. 15-21.

L'elaborazione di una sceneggiatura a partire dal *Decameron*, presentata da Paola Liberale nel *Quaderno* n. 6 della 'Ricerca', che ha raccolto alcuni percorsi didattici del primo anno di Compità,³⁵ ha coniugato l'avvicinamento agevole e insolito ad un testo lontano, l'impegno nell'analisi linguistica, il confronto tra diversi mondi ideologici e culturali, l'esercizio di negoziazione all'interno del gruppo. La riscrittura in forma di sceneggiatura, inoltre, ha portato allo scoperto la teatralità già presente, in modo più o meno esplicito, nel testo di partenza, consolidando così la comprensione del *Decameron*, nella sua complessità strutturale, tematica, semantica. Uno studio descrittivo dell'opera non avrebbe mai consentito agli studenti di 'impossessarsene' come hanno fatto entrando nel testo e riscrivendolo.

Galileo Galilei si colloca all'intersezione tra le discipline, ma anche tra i generi. Cinzia Ruozzi ha fornito, nel suo contributo *Galileo e il teatro delle idee*³⁶, una campionatura delle diverse attività didattiche che si possono combinare intorno all'opera di Galileo, sviluppando le potenzialità drammatiche inscritte in essa, e seguendo la linea della rilettura di Brecht, nella quale i temi che hanno angustiato la vita dello scienziato sono messi in combustione con le tragedie del Novecento. Lo spettacolo di Marco Paolini *ITIS Galileo*³⁷ valorizza la natura intrinsecamente 'teatrale' del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*. Ruozzi sottolinea come lo spettacolo di Paolini «sappia sostituire al principio della 'messa in scena' il principio della 'messa in contatto'»³⁸: il teatro di narrazione intesse un dialogo vitale con il testo e ne evince, senza la pesantezza di una lettura ossequiosa o moralistica, il valore esistenziale ed etico che sa parlare agli uomini di ogni epoca.

Luisa Mirone ha sviluppato una singolare forma di laboratorio, nel quale, attraverso la condivisione del lavoro condotto da due registi nell'allestimento di *Così è (se vi pare)*, gli studenti hanno sperimentato che il testo teatrale, grazie agli interstizi di senso che permettono l'intervento dell'interprete, non solo è uno «strumento conoscitivo del sé e dell'altro-da-sé, dei conflitti con l'interno e con l'esterno»³⁹, ma è anche una insostituibile palestra di esperienza del mondo e dunque

³⁴ B. Coppini, *L'educazione teatrale. Piste progettuali per la scuola secondaria superiore*, Edizioni ETS, Pisa 2006.

³⁵ P. Liberale, *La competenza letteraria attraverso la sceneggiatura*, in N. Tonelli (a cura di), 2013, *Per una letteratura delle competenze, I quaderni della Ricerca*, n. 6, Torino, Loescher, pp. 139-144; il pdf del *Quaderno* è scaricabile gratuitamente all'indirizzo:

http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_06/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf.

³⁶ In *La letteratura degli italiani 4. I letterati e la scena*, Atti del XVI Congresso Nazionale Adi, Sassari-Alghero, 19-22 settembre 2012, a cura di G. Baldassarri, V. Di Iasio, P. Pecci, E. Pietrobon e F. Tomasi, Roma, Adi editore, 2014, www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=397: <http://italianisti.it/upload/userfiles/files/ruozzi.pdf> [u.c. 28/05/2017].

³⁷M. Paolini, *ITIS Galileo*. Con il DVD dello spettacolo, Einaudi, Torino 2013. Lo spettacolo si trova anche in:

<https://www.youtube.com/watch?v=8alJ9eFl634> [u.c. 28/05/2017].

³⁸ Ivi, p. 9.

³⁹ L. Mirone, «*Il teatro come esperienza di partecipazione*». *Dal testo alla rappresentazione di Così è (se vi pare): un itinerario possibile dalla competenza letteraria alla competenza di cittadinanza* In *La letteratura degli italiani 4. I letterati e la scena*, Atti del XVI Congresso Nazionale Adi, Sassari-Alghero, 19-22 settembre 2012, a cura di G. Baldassarri, V. Di Iasio, P. Pecci, E. Pietrobon e F. Tomasi, Roma, Adi editore, 2014: www.italianisti.it/Atti-di-

di costruzione delle competenze di cittadinanza.

Ma sono solo tre esempi delle svariate attività di riscrittura o di drammatizzazione, di letture attualizzate dei classici e di incroci intertestuali che si fanno a scuola⁴⁰.

L'efficacia educativa, o addirittura terapeutica, delle pratiche teatrali, è dimostrata dalle tante esperienze di laboratori allestiti in situazioni di marginalità o a rischio di devianza: dal *Pinocchio nero* di Marco Baliani al più recente *Aristofane a Scampia* di Marco Martinelli. Ma anche il *Cesare deve morire* dei fratelli Taviani, che hanno portato Shakespeare a Rebibbia⁴¹.

L'ingresso del teatro nella didattica, nella duplice forma della fruizione e della produzione di drammatizzazioni e spettacoli, è promosso da un documento specifico del MIUR pubblicato nel marzo 2016: le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a.s. 2016/2017*⁴². Il teatro viene indicato come integrazione essenziale (e non extracurricolare) dell'insegnamento della letteratura, in funzione di un approccio attivo, che promuova le capacità critiche ed ermeneutiche⁴³. Le *Indicazioni strategiche* suggeriscono la didattica laboratoriale, a prescindere dalla disponibilità di uno spazio fisico apposito, ma piuttosto come metodologia euristica che sollecita la creatività e l'immaginazione. Un invito ad inserire nel curriculum scolastico attività teatrali, così come ogni altra iniziativa utile a sostenere «lo sviluppo della creatività delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti», si trova nel Decreto legislativo n. 60, pubblicato, insieme ad una serie di altri Decreti attuativi della l. 107/2015, nel maggio 2017.⁴⁴

In ogni caso collocare al centro dell'azione didattica la relazione tra il testo e i lettori, anche quando essi siano giovani sguarniti di raffinati strumenti di analisi, è la strada da percorrere, che prescrive al docente responsabilità educative nuove, non meno impegnative di quelle richieste dalla scuola tradizionale.

3. Nuovi profili per i docenti

Congresso?pg=cms&text=p&cms_codsec=14&cms_codcms=397:<http://italianisti.it/upload/userfiles/files/Mirone.pdf> [u.c. 28/05/2017].

⁴⁰ Tra le recenti iniziative finalizzate a valorizzare le attività teatrali nella didattica si segnala il progetto 'L'antico fa testo', promosso dal centro Ama dell'Università di Siena: <http://www.anticofatesto.it/> [u.c. 29/05/2017].

⁴¹ M. Baliani, *Pinocchio nero. Diario di un viaggio teatrale*, Rizzoli, Milano 2005; M. Martinelli, *Aristofane a Scampia*, Ponte alle Grazie, Milano 2016; P. e V. Taviani, *Cesare deve morire*, CG Home Video 2012.

⁴² www.istruzione.it/allegati/2016/IndicazioniStrategiche20162017.pdf: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs160316bis> [u.c. 28/05/2017].

⁴³ Le attività teatrali devono essere inserite nell'offerta formativa e nel piano didattico disciplinare, ove se ne ravvisi la funzionalità rispetto agli obiettivi perseguiti dal percorso didattico.

⁴⁴ Supplemento Ordinario n. 23 della Gazzetta Ufficiale 112 del 16 maggio 2017: http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00068&elenco30giorni=true.

Anche per la professionalità docente la L. 107 ha introdotto due innovazioni: l'obbligo, finalmente, della formazione in servizio,⁴⁵ e la valutazione,⁴⁶ affidata ai dirigenti scolastici.

La valutazione, cui corrisponderà anche una gratifica economica, non è un'operazione meramente burocratica e sindacale, ma potrebbe sortire l'esito positivo di tracciare un quadro dettagliato delle professionalità dei docenti italiani, e, forse, di far emergere parte del lavoro sommerso e silenzioso che contribuisce in larga misura alla qualità della scuola. Attraverso il sistema della valutazione, poi, verranno a definirsi dei nuovi profili.

Nella ristrutturazione delle ultime riforme ha trovato impulso la dimensione progettuale, che auspicabilmente deve coinvolgere tutti i docenti e non solo l'organico del potenziamento⁴⁷. Per evitare che il lavoro esecutivo o burocratico soverchi il resto, lasciando spazi residuali allo studio e all'aggiornamento disciplinare,⁴⁸ nei parametri per la valutazione dei docenti un adeguato rilievo va dato alle competenze culturali, alla formazione sulle didattiche disciplinari, alla capacità di 'imparare ad imparare' che, benché banalizzata in un *leit motiv* trito nella divulgazione della cultura delle competenze, costituisce un requisito primario del lavoro intellettuale.

Un aspetto di fragilità, che ha resistito all'introduzione degli Organi Collegiali nel 1974, è l'isolamento autoreferenziale dei docenti, che hanno generalmente scarsissima propensione al lavoro in team, soprattutto nella secondaria, strutturata sui pilastri delle discipline. Il totem della libertà di insegnamento in molti casi ha giustificato l'arbitrio e la pretesa di non sottoporre mai il proprio lavoro a verifica. Dipartimenti disciplinari e, soprattutto, consigli di classe sono troppo spesso scatole vuote, organi impegnati in adempimenti formali obbligatori, ma privi di incisività didattica. La capacità di progettare e lavorare insieme dovrebbe diventare invece un aspetto

⁴⁵ Cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 124: la formazione in servizio viene definita nella legge «obbligatoria, permanente e strutturale». La legge istituisce anche la 'Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo', dell'importo di 500 euro annuali (cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 121). Sulla piattaforma ministeriale S.O.F.I.A. cfr. n. 4.

⁴⁶ Cfr. L. 107/2015, Art. 1, cc. 126, 127, 128, 129. Per la valutazione si sono avviate le procedure che dovrebbero portare alla definizione di linee guida nazionali. Nell'a.s. 2016-17 nelle scuole si è costituita un comitato, presieduto dal dirigente e formato da docenti, rappresentanti degli studenti e dei genitori, un incaricato dell'USR, incaricato di redigere dei criteri ad uso del dirigente. I criteri adottati dalle scuole verranno raccolti dagli UUSSRR, al fine di giungere a redigere un protocollo nazionale: cfr. L. 107/2015, Art. 1, c. 130. I dirigenti stessi saranno valutati, anche in base ai criteri adottati per la valutazione dei docenti: cfr. L. 107/2015, Art. 1, cc. 93 e 94.

⁴⁷ Cfr. G. Ferroni, *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Roma 2015, p. 31. Su questo punto il dettato della l. 107 appare ancora ambiguo, nel definire i compiti dell'organico del potenziamento, cui non dovrebbe essere affidata l'area della progettualità, vista la discontinua presenza negli istituti.

⁴⁸ Anche su questo il quadro delle incombenze di un docente universitario dipinto da F. Bertoni non è molto lontano, se non per una diversa distribuzione nel tempo delle attività, da quello del docente di scuola: vd. F. Bertoni, cit., pp. 3-8 ma anche 28 e ss. Le classi sempre più numerose e l'ampliamento delle tipologie di verifica (verificare le competenze implica l'osservazione dei processi e richiede di diversificare le prove) hanno dilatato molto anche i tempi di correzione dei compiti.

discriminante per qualificare il lavoro dei docenti in servizio, e dovrebbe essere centrale nella formazione dei giovani docenti.⁴⁹

Ma l'insegnamento oggi si trova a fronteggiare anche altre sfide. Tecnologie e processi di digitalizzazione hanno mutato le forme con le quali il sapere è stato elaborato e trasmesso per secoli, e probabilmente stanno modificando anche i nostri schemi cognitivi.⁵⁰

Di fronte all'ingente quantità di informazione liberamente disponibile in rete mutano i compiti della scuola e degli insegnanti, non più depositari del sapere, né 'intellettuali legislatori'.⁵¹ Se l'accesso diffuso ed economico all'informazione appare in generale un fattore di democratizzazione e di emancipazione culturale della società, la mancanza di filtri critici e le implicazioni commerciali presenti in ogni sviluppo della rete pongono un problema di mediazione.⁵²

La scuola non può arroccarsi in difesa della tradizione, né limitarsi a una riverniciatura di modernità introducendo in classe tablet e LIM, ma deve misurarsi con le logiche della *mediasfera* e ristrutturare i propri paradigmi formativi.⁵³ Gli insegnanti sono chiamati ad acquisire le capacità

⁴⁹ La capacità di 'attivazione cognitiva' più che di trasmissione di nozioni, e la consuetudine alla dimensione collettiva del lavoro risultano essere gli aspetti di qualità della professionalità dei docenti più incisivi nel determinare il livello dei risultati degli studenti; così emerge da un'indagine di recente condotta su scuole di molti paesi OCSE dall'«Economist»: cfr. *Bravi maestri si diventa*, in «Internazionale» 1161, 8 luglio 2016, pp. 58-63.

⁵⁰ Per un insegnante di italiano, sono tre gli aspetti più significativi: la mutazione del concetto di 'libro' e conseguentemente della lettura, l'evoluzione della scrittura, la facilità di accesso ai testi, o, più in generale, ai contenuti del sapere. Tra i tantissimi contributi: Roberto Casati avverte che «siamo di fronte a un nuovo ecosistema», e mette in guardia dai rischi di alcuni supporti, come l'iPad, che «ci ha rubato la lettura»: *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza 2013. Trifone Gargano propone una articolata riflessione, ricca di esemplificazioni didattiche, sull'insegnamento della letteratura nell'epoca delle nuove tecnologie: *La letteratura@ al tempo di Facebook. Scrivere, leggere e insegnare storie da Omero al web 2.0*, Progedit, Bari 2014. Per una ricognizione della storia e dello stato attuale dell'informatica umanistica: Numerico T., Fiorimonte D., Tomasi F., 2010, *L'umanista digitale*, Bologna, Il Mulino. Ancora sull'insegnamento letterario: P. Balboni (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET 2004; S. Giusti, *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma 2015.

⁵¹ Cfr. Z. Bauman, *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

⁵² Il web interattivo sembra aver sostituito ogni forma di mediazione culturale con una mediazione di tipo commerciale: «Altro che scomparsa degli intermediari. L'etichetta web 2.0 segnala, dunque, la comparsa di nuovi mediatori di un tipo più sofisticato che guadagnano per il solo fatto di trovarsi in una certa posizione di organizzatori dei contenuti collettivi», Numerico, cit., p. 62. Numerico mostra come in sostanza si tratti di un trasferimento di beni comuni rappresentati dai contenuti digitali al servizio di *business* privati. Caso emblematico quello del grande progetto di digitalizzazione di tutte le biblioteche del mondo, presentato da Google al Salone del libro di Francoforte nel 2009.

⁵³ Alla scomparsa dell'intellettuale come maestro pubblicamente riconosciuto viene attribuito da alcuni studiosi non tanto un significato 'apocalittico', quanto piuttosto un valore emancipativo, all'insegna di una nuova 'intellettualità diffusa', favorita proprio dalla comunicazione della rete: «È l'indicazione di un passaggio storico essenziale che tende a sciogliere la società da forme forti di mediazione e di vincoli e strettoie culturali, attraverso quel tipico esercizio di *gate-keeping*, di controllo del campo, che è prerogativa di qualsiasi organicità di intervento intellettuale, lasciando spazio a una mobilitazione 'anarchica' e orizzontale, democratica e spontanea, delle risorse intellettuali e culturali. Una intellettualità diffusa da preferire a un intellettualismo di carattere verticistico e moralistico, prescrittivo e paternalistico, che si stabilisce attraverso meccanismi orizzontali di network e non più in termini di funzione 'organica'», P. Antonello, *Dimenticare Pasolini*, Udine, Mimesis 2012, p. 13.

operative, e, soprattutto, ad individuare le potenzialità formative degli strumenti tecnologici, anche ripensando gli statuti disciplinari in un nuovo orizzonte epistemologico.⁵⁴

Se l'insegnamento letterario ha lo scopo di salvaguardare e trasmettere la memoria del passato alle generazioni future, questo non significa custodire lo scrigno della tradizione, ma piuttosto accompagnare i giovani a costruirsi le coordinate cognitive e culturali per selezionare, collegare e gerarchizzare le nozioni.⁵⁵ A fronte della polverizzazione del sapere che vige nella rete⁵⁶, la scuola ha il compito di ristrutturare la consapevolezza della profondità storica, e di dare voce al controcanto della cultura dominante, adempiendo alla vocazione critica che costituisce l'essenza di ogni autentica educazione.⁵⁷

È la natura plurale della letteratura che richiede all'insegnante responsabile di attivare delle competenze dialogiche, per ricostruire, nell'universo frammentato e allo stesso tempo connesso della Rete, una dialettica tra le diverse identità culturali che, nel mondo reale e in quello virtuale, si trovano a convivere. Forse più di altri colleghi, sarà proprio il docente di lettere chiamato ad

⁵⁴ Il compito degli esperti di *humanities*, infatti, non può essere limitato a «affrontare questi cambiamenti attraverso un semplice innesto (come è avvenuto e avviene) di competenze o 'abilità' informatiche all'interno delle facoltà umanistiche», Numerico, cit., p. 10.

⁵⁵ Alberto Casadei, riflettendo sulla letteratura e la critica al tempo di internet, scrive che un 'vero maestro' deve fornire le motivazioni per le quali determinate opere sono fondamentali e meritano di essere lette: «I maestri, ora, non sono più i depositari di un sapere stratificato o, nei casi peggiori, accumulato: ciascuno può conoscere tantissimo senza bisogno di maestri, bastano internet e le tecniche di apprendimento reticolare e libero anziché lineare e gerarchizzato. Ma quello che i veri maestri possono ancora insegnare è perché, per loro, determinate opere sono fondamentali, al di là della collocazione in un'asettica sequenza cronologica. La storia della tradizione si deve coniugare con le capacità di interpretare gli aspetti cognitivi nascosti nelle opere di lunga durata che chiamiamo classici», A. Casadei, *Letteratura e controvalori. Critica e scritture nell'era del web*, Donzelli, Roma 2014, p. 127.

⁵⁶ «Il paradosso sembra essere questo: un ecosistema come la Rete, che vive di connessioni, sta generando un sapere sconnesso, sta favorendo forme particolaristiche, frammentate, polverizzate di conoscenza (la balcanizzazione che mi mette i brividi), come se l'attenzione al dettaglio facesse perdere definitivamente di vista quella dimensione più generale che chiamiamo cultura», M. Sinibaldi, *Un millimetro in là*, Intervista a cura di G. Zanchini, Laterza, Roma-Bari 2014, p. 116.

⁵⁷ Così Romano Luperini riflettendo sulla funzione degli intellettuali nell'attuale mondo globalizzato: «L'intellettuale, insomma, comincia a sciogliersi da una situazione di potere-sapere legata esclusivamente alla storia dell'Occidente, al suo 'centro' ideale e materiale. Si avvicina all'*altro*, alla periferia, alle zone di marginalità; egli stesso – almeno per una parte di sé, quella che già oggi lo fa sentire sempre più liminare – diventa un altro», R. Luperini, *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata 2013, p. 27. Luperini constata che la trasformazione della funzione sociale dell'intellettuale nell'ambito umanistico ha visto una progressiva ma costante perdita di centralità: marginalizzato e passato da 'legislatore' a 'interprete' (Cfr. Bauman, cit.), l'intellettuale umanista è ormai una 'figura di soglia', capace di uno sguardo decentrato sulla propria civiltà, e chiamato dunque a riattivare la capacità critica e la consapevolezza della complessità messe in ombra dall'omologazione produttiva e commerciale: «Il passaggio da legislatore a interprete può esaltare insomma il ruolo dei lavoratori della conoscenza come specialisti della liminarità, e cioè del passaggio dei confini, della traduzione, del dialogo, della interdisciplinarietà, della conoscenza critica della differenza. Traduttori, insegnanti, giornalisti, addetti al mondo della comunicazione stanno diventando tutti figure di soglia», *ivi*, p. 27.

attrezzarsi, per rispondere agli interrogativi di un mondo globalizzato, nel quale il canone occidentale, è solo uno tra i tanti, possibili, criteri ordinatori.⁵⁸

Per singolare paradosso della didattica, in questa nuova mediazione, proprio quelle tecnologie responsabili della frammentazione possono fornire gli schemi paradigmatici e le metafore utili a riordinare in una logica reticolare e non più sequenziale i contenuti della tradizione.

4. Conclusione

In questo processo di riassetto della scuola il contributo dell'università è strategico. In primo luogo nella formazione dei docenti: la l. 107 riconosce il ruolo dell'università, chiamandola a condividere con la scuola le responsabilità della formazione, iniziale ma anche in servizio, secondo una logica di sistema. È un'occasione da non perdere, per istituzionalizzare uno spazio di ricerca, che qualifichi la dimensione intellettuale della professione docente, sottraendola al rischio di burocratizzazione. La scuola ha bisogno del sostegno dell'università nel richiedere al Ministero di promuovere il confronto tra i docenti su larga scala, auspicabilmente replicando l'esperienza positiva dei progetti nazionali di ricerca e sperimentazione.⁵⁹

Ma il ruolo dell'università può essere decisivo anche nel condividere con la scuola una visione di alto profilo dell'intero sistema della formazione: in questo momento c'è bisogno di un 'pensiero' sulla scuola, che orienti gli interventi di riforma verso obiettivi culturalmente consistenti e capaci di guardare lontano. Il dialogo stretto tra scuola e università sulle didattiche disciplinari può forse garantire migliore ascolto, nell'interlocazione politica, alle istanze dei docenti.

Le associazioni disciplinari, che elettivamente sono i luoghi della condivisione della riflessione, sono essenziali per mantenere attivo il dialogo tra le diverse istituzioni formative e per dare respiro nazionale alla formazione e all'aggiornamento, anche, eventualmente attraverso gruppi di ricerca misti sulla didattica della letteratura.

La battaglia culturale perché la scuola (così come la sanità e la giustizia) continui ad essere un bene comune merita l'impegno di tutti. In una società segnata da nuove povertà, da marginalità ed esclusione, e in cui i fallimenti della globalizzazione e dell'integrazione trovano esito in contrapposizioni violente e distruttive, la scuola può assumersi nuovamente quel compito di garantire diritti e uguaglianza, sancito dagli articoli 3 e 34 della C

⁵⁸ Ancora Antonello ricorda il pensiero di Said nel delineare i tratti di un intellettuale non tanto *parresiasés*, quanto *paráketos*, 'difensore delle vittime'. Cfr. Antonello, cit., p. 112.

⁵⁹ Per l'insegnamento delle lingue e letterature, ricordo solo, oltre a Compità, le felici esperienze dei progetti *Poseidon* e *PON educazione linguistica e letteraria*. Analoghi progetti sono stati sviluppati anche in altre aree disciplinari.