

Insegnare letteratura per competenze

Il lettore che va a comprare il biglietto allo sportello della letteratura, deve osare prendere la sola andata. Lo scrittore, da parte sua, deve rifiutarsi di vendere biglietti di andata e ritorno o viaggi organizzati¹.

Esiste nell'uomo – letterato, artista, ma anche scienziato – una straordinaria capacità immaginativa, che gli consente di andare al di là dell'apparenza, al di là del quotidiano e spiccare il volo. Nonostante tutto².

Cittadini di due mondi diversi, uno scrittore e uno scienziato trovano una insolita vicinanza nel rappresentare l'esperienza intellettuale ed esistenziale.

Björn Larsson, ripercorrendo la propria vita in *Bisogno di libertà*, racchiude in una suggestiva metafora il misterioso e personalissimo rapporto con la lettura; Edoardo Boncinelli, nel "raccontare" *Le magie della scienza*, dà spazio anch'egli a quella capacità di immaginazione, che, spesso bistrattata a fronte di una superiore affidabilità delle facoltà razionali, ha permesso all'umanità di costruire le proprie culture, di progredire anche nella scienza e di pensare il futuro.

Il progetto **Compita**, che vedrà impegnati per tre anni docenti di quarantatre scuole in una attività di studio, di ricerca-azione e di sperimentazione, nasce dall'intento di esplicitare le potenzialità formative che la letteratura offre agli adolescenti, e di promuovere l'integrazione tra i diversi saperi che è indispensabile per la costruzione di competenze.

La riforma sta ristrutturando gli assetti della nostra scuola in un momento storico segnato dalle incertezze di una mutazione culturale, epistemologica e antropologica i cui confini e i cui esiti sfuggono anche agli osservatori più accorti. È ineludibile in questo contesto una riflessione sul ruolo delle discipline umanistiche, indispensabili per l'acquisizione delle competenze democratiche di cittadinanza, e per affrontare consapevolmente le sfide della società globalizzata.

Le competenze

"Competenza" è la parola d'ordine che deve contrassegnare la scuola, invocata esplicitamente nelle linee guida e nelle indicazioni nazionali che dettano il percorso della riforma delle superiori³.

¹ B. Larsson, *Bisogno di libertà*, Milano, Iperborea 2009. Lo stesso Larsson in *Otto personaggi in cerca (con autore)*, Milano, Iperborea 2009, mette a confronto scienziati di diversa estrazione, linguisti, filologi, scrittori, astronomi, genetisti, chimici, accomunati dalla comune passione nella ricerca del sapere.

² E. Boncinelli, *La magia della scienza*, Milano, Archinto 2006, p. 57.

³ Linee guida per i Professionali: <http://nuoviprofessionali.indire.it/>; Indicazioni nazionali per i Licei:

http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497

Linee guida per i Tecnici: <http://nuovitecnici.indire.it/>. Di competenze si parla esplicitamente, nel Documento Tecnico allegato al D.M. 139/2007 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml), ma già nel D.P.R. 275/1999 (Autonomia). Ma si veda C. Sclarandis, *Competenze e utopia. L'ora di italiano nella proposta dell'ADI-SD*, "Chichibio" n. 58, 2010

Non siamo mossi tuttavia dal bisogno di inseguire una moda pedagogica, bensì dal convincimento ponderato che l'approccio per competenze sia la strada per ridare efficacia alla didattica e per formare adulti capaci di abitare la complessità del mondo attuale.

Pensare per competenze comporta due condizioni: una didattica centrata sui discenti e uno sguardo concretamente rivolto al mondo che circonda la scuola.

Che cosa abbiamo in mente quando parliamo di competenze? Il termine viene spesso collegato ad un sapere pratico e immediatamente spendibile nella vita sociale e professionale. Nella scuola lo sviluppo delle competenze suscita sospetto in alcuni docenti che lo associano alla rinuncia ad un solido bagaglio di conoscenze.

Se intendiamo invece la competenza come la mobilitazione di abilità e conoscenze in situazione, cioè, come scrive Perrenoud, *“la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse”*⁴, rendiamo giustizia allo spessore del concetto e comprendiamo che competenze e conoscenze non si escludono a vicenda, ma anzi si integrano.

L'idea di un sapere centrato sul discente, che fornisce gli strumenti indispensabili a vivere, non è una scoperta della pedagogia contemporanea. Basti pensare alla “testa ben fatta” di Montaigne, divenuta in anni recenti emblematica grazie al noto e fortunato libro di Morin. Ma ne erano consci già gli antichi: nell'epistola 84 a Lucilio Seneca dipinge il processo di acquisizione della *sapientia* attraverso il paragone con la vita delle api (non a caso destinato a grande fortuna in epoca umanistica): come le api traggono da diversi fiori le sostanze dalle quali producono il miele, così anche noi, per far nostro ciò che abbiamo appreso dalle diverse letture, dobbiamo “fondere in un solo sapore questi vari succhi delibati qua e là; così, anche se si dovesse scoprire da dove è stata desunta, la materia risulterà diversa dalla sua fonte”⁵. La metafora del sapore delinea il processo di appropriazione, grazie al quale ciò che leggiamo plasma e trasforma la nostra vita.

Le competenze non sono dunque scoperta di oggi; alcune circostanze però ne giustificano la rinnovata attualità nel dibattito pedagogico. Ne indicherò tre.

⁴ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010, p. 8. Pellerey, richiamato da M.Castoldi in *Progettare per competenze*, Roma, Carocci 2011, p. 22, definisce la competenza come la «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo».

⁵ Trad. a c. di F. Solinas, in *Seneca*, «I classici del pensiero», Milano, Mondadori 2008, p. 849. Così il testo latino: *nos quoque has apes debemus imitari et quaecumque ex diversa lectione congesimus separare (melius enim distincta servantur), deinde adhibita ingenii nostri cura et facultate in unum saporem varia illa libamenta confundere*. Ancora Seneca nei capitoli 14 e 15 del *De brevitate vitae* rappresenta con immagini suggestive il rapporto con i libri, che permette al *sapiens* di dialogare con gli antichi e di farne propria l'eredità attraverso quella *collatio omnium temporum in unum* che è l'unico baluardo contro lo scorrere rapinoso del tempo. Un'analogia ben nota e fortunata linea metaforica, non dimentichiamolo, sorregge il *Convivio* dantesco.

Prima fra tutte la rapidità dell'obsolescenza dei saperi, parallela alle mutazioni degli assetti sociali; possedere le conoscenze (teoriche o tecniche) non serve se non si è anche in grado di dominare i processi di cambiamento: ciò che la scuola deve fornire alla conclusione del percorso è una mente duttile, capace di orientarsi in un mondo in veloce evoluzione. Dobbiamo ricordare, per continuare a dare senso alla nostra quotidiana presenza in classe, che i nostri studenti costruiranno la loro vita su prospettive culturali, sistemi di pensiero, equilibri sociali e relazionali lontanissimi dai nostri. Costruirsi delle competenze non significa semplicemente dare un'impostazione problematica all'apprendimento o istituire un rapporto critico con i saperi; significa piuttosto attivare i saperi acquisiti in situazioni impreviste, in contesti di multiculturalità, in percorsi professionali dominati dall'incertezza quando non dalla precarietà.

In secondo luogo, e come corollario di quanto detto, bisogna alzare lo sguardo oltre gli steccati disciplinari: le competenze complesse e più importanti ("trasversali") si formano grazie al dialogo collaborativo tra le discipline (argomentazione, analisi, sintesi, ecc.). Tuttavia tali competenze generali, declinate in modo abbastanza diverso nei diversi ambiti, in sé rischiano di restare concetti vaghi e astratti. "Per certe funzioni, - scrive ancora Perrenoud - la disciplina di base conta meno della capacità di riflessione e della disponibilità ad apprendere"⁶.

Infine: è questa forse la strada per rendere realmente la scuola più inclusiva. Se crediamo che esistano dei diritti fondamentali e che i valori democratici abbiano un futuro, dobbiamo lavorare per allargare il gruppo di chi ha accesso al sapere.

Letture e interpretazione

Proprio perché si realizza nel flusso di una voce come timbro, cadenza, respiro, impulso ritmico del corpo, la lettura produce un vero atto interpretativo che verifica l'unione del suono col significato nella temporalità della sua esperienza: quasi poi fosse un racconto, un atto vivo dell'immaginazione⁷.

In queste parole di Ezio Raimondi riconosciamo il cuore e il punto di partenza del nostro progetto.

La questione dell'interpretazione è il terreno più fecondo sul quale rinnovare la didattica della letteratura, ma è anche il nodo che rende ragione della presenza dei saperi umanistici negli attuali sistemi formativi, al di là di un ruolo meramente decorativo che non ci interessa⁸. Nella deriva economicista che stiamo attraversando la necessità di motivare la permanenza nella scuola di discipline il cui "valore d'uso" è assai debole ci interpella. Che cosa insegniamo noi docenti di Lettere? Quale posto ha la letteratura nella formazione di un giovane oggi? E, soprattutto, che cosa si impara dalla letteratura? A che cosa serve?

⁶ Ph. Perrenoud, op. cit. p. 69.

⁷ E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Bologna, Il Mulino 2007, pp. 17-18.

⁸ In un recente *pamphlet* dal titolo scherzoso (*Meno letteratura, per favore!*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010) F. La Porta scrive: «Meno letteratura, per favore! Meno letteratura come alibi e decorazione, come consumo più o meno chic e status symbol, come repertorio di citazioni squisite per ogni occasione, come spettacolo che nobilita se stesso e i suoi fruitori, come sostituto cartaceo della realtà e illusione che tutto sia manipolabile con le parole, come elegante addomesticamento di tutto ciò che è sgradevole» (pp. 9-10).

L'italiano vive nella scuola uno statuto multiforme e in parte ambiguo: ad esso infatti è affidata la trasmissione intergenerazionale del patrimonio artistico-letterario, ma anche la acquisizione di una padronanza linguistica adeguata a diverse necessità e diversi contesti. Al centro della nostra attenzione dunque c'è una competenza "testuale", da svilupparsi in direzione sia ricettiva che produttiva. Non è superfluo ricordarlo in questa fase di trasformazioni profonde delle strutture cognitive e delle modalità di organizzazione dei contenuti del sapere. Va conservata la attenzione per la testualità, cioè lo stringente legame tra strutture formali e semantica che conferisce ad uno o più enunciati un significato unitario.

La specificità formativa della letteratura deriva tuttavia da un esercizio sul testo che oltrepassa il livello della lettura-comprensione, e che appartiene all'ambito più complesso e delicato dell'interpretazione.

Nel suo libro di recente tradotto in italiano⁹, Yves Citton, nel chiedersi "*quale avvenire per gli studi umanistici?*", riafferma la distinzione: se la lettura è una decifrazione di dati, dunque mira al riconoscimento degli elementi strutturali e semantici che qualificano oggettivamente la testualità, è solo l'interpretazione che può rendere quei dati "significativi" per il lettore in un preciso momento storico. L'interpretazione si alimenta di una socializzazione delle ipotesi, nasce da un intreccio di competenze, non si affida a schemi rigidi, chiede di riverificare continuamente i propri strumenti e i propri risultati e consiste in un costante "mettere in relazione": i contenuti testuali con l'attualità del lettore, le diverse ipotesi che emergono all'interno della comunità interpretante e le interpretazioni attuali con quelle prodotte nel passato¹⁰.

L'analisi di Citton non si limita alla fisionomia del processo interpretativo in astratto, ma considera le circostanze che caratterizzano l'attività intellettuale, e dunque i sistemi formativi, nel mondo attuale. La "volatilizzazione" dell'economia, l'aumento delle risorse destinate al soddisfacimento dei desideri più che dei bisogni, hanno reso oggi più ampio che in passato il campo dell'interpretazione rispetto a quello della conoscenza. Anche la nozione di "società della conoscenza", divenuta luogo comune per definire il mondo globalizzato prodotto dallo sviluppo delle comunicazioni, risulta ormai insufficiente; il nostro presente "liquido" e instabile richiede piuttosto che si sviluppino delle "culture dell'interpretazione", aperte ai cambiamenti e disposte a valorizzare l'intuizione: «possiamo riconoscere – scrive ancora Citton – alle pratiche intellettuali un nuovo statuto euristico il cui merito consiste, piuttosto che nello stabilire dati o provare concatenazioni causali, nel *tracciare dei possibili*»¹¹.

Sono idee familiari per molti di noi, anche grazie al magistero di Romano Luperini, la cui riflessione unisce alla complessità degli orizzonti culturali la precisione nella definizione di concrete strategie didattiche.

⁹ Y. Citton, *future umanità*, a c. I. Mattazzi, Palermo, :duepunti edizioni 2012.

¹⁰ Cfr. Y. Citton, op. cit. pp. 34-43 *passim*.

¹¹ Ivi, p. 63.

Dopo la stagione della “centralità del testo”, segnata talvolta nella scuola da un entusiasmo eccessivo per le tecniche di smontaggio di matrice strutturalista o per gli schemi narratologici, il riconoscimento di una “centralità del lettore” ha integrato l’analisi del testo con l’attenzione ai processi di ricezione e al valore educativo e democratico dell’insegnamento letterario. Ristrutturandosi come “comunità ermeneutica”, la classe diviene territorio di un primo esercizio democratico, nel confronto delle interpretazioni e nella maturazione di una consapevolezza critica e problematica¹².

Interpretare non significa attribuire arbitrariamente significati soggettivi, ma, come lo stesso Luperini ricorda, sono accettabili le interpretazioni che rispettano la semantica storica del testo¹³; leggere e discutere un testo in classe significa dunque, per usare ancora le parole di Raimondi, «prenderlo in custodia per salvaguardarne il senso»¹⁴.

Il progetto Compita. Nodi problematici

Il Comitato Tecnico Scientifico (composto da docenti di scuola e università e da esperti ministeriali) ha individuato quattro ambiti, che le scuole coinvolte potranno approfondire:

a. Storicizzazione/attualizzazione

b. Interdisciplinarietà/interculturalità

c. Lettura interpretativa/scrittura argomentativa

d. Opere irrinunciabili e progettazioni didattiche compatibili con i diversi indirizzi di studio.

Trattandosi di un progetto di ricerca-azione, il percorso scientifico e didattico andrà dettagliato *in itinere*.

Si avvicina una rivoluzione nella didattica? Potenzialmente sì, ma sappiamo che le abitudini consolidate sono difficili da cambiare, e del resto molto di buono si fa già nella scuola italiana. Per rendere accettabile, e praticabile, la proposta, la strategia può essere solo quella dei piccoli passi. Quali che siano gli sviluppi e gli esiti dell’avventura, che affronteremo con prudente cautela e diffidando di facili entusiasmi, Compita vuole anche contribuire a riaprire una stagione di confronto e discussione tra gli insegnanti. Di seguito e

¹² «Operando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica. [...] Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni. [...] Solo il testo letterario offre l’esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti», R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006⁴, p. 101. Su questi argomenti Luperini ha scritto molto: da segnalare almeno il capitolo *Letture, interpretazione e crisi della critica* in *Controtempo. Critica e letteratura fra moderno e postmoderno: proposte, polemiche e bilanci di fine secolo*, Napoli, Liguori, 1999, pp. 13-31.

¹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 104.

¹⁴ E. Raimondi, *Un’etica del lettore*, cit. p. 20. Tra le voci che, da territori diversi dai nostri, sostengono la necessità delle discipline umanistiche, la più celebre e citata in questo momento è certamente quella di Martha Nussbaum, la cui difesa della letteratura e dell’arte si fonda su ragioni culturali e politiche di grande solidità. Da ricordare per lo meno il recente citatissimo *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino 2011.

schematicamente indicherò alcuni dei nodi problematici che ci troveremo ad affrontare lungo la nostra strada, con diverse possibili intersezioni:

1. **Il canone.** La questione è irrisolvibile, soprattutto per il Novecento: ogni insegnante, ogni comunità, ogni classe ha un suo canone, fatte salve le pochissime opere ineliminabili sulle quali si è costruita davvero la nostra tradizione¹⁵. Ciò che dobbiamo condividere è piuttosto un **metodo**: solo questo può rinnovare la scuola, dando linfa e sangue alla riforma.

2. **Quali competenze per gli insegnanti?**

«L'insegnamento scolastico, che non si rivolge agli esperti della letteratura ma a tutti, non può avere il medesimo oggetto: è la letteratura in quanto tale che viene destinata a tutti, non gli studi letterari; perciò bisogna insegnare l'una piuttosto che gli altri. Il professore di scuola ha un compito molto difficile: interiorizzare ciò che ha appreso all'università ma, piuttosto che trasmetterlo agli allievi, ridurlo alla condizione di strumento invisibile.»¹⁶.

Così Tzvetan Todorov in un recente fortunato contributo ha affrontato un problema di mediazione che spesso resta offuscato da ambiguità nella nostra pratica quotidiana: la competenza tecnica e culturale dell'insegnante, che è affidata alla sua formazione universitaria e alla sua responsabilità intellettuale, e che deve essere solidissima, deve costituire solo lo sfondo rispetto alla sua competenza didattica.

3. **L'ausilio delle tecnologie.** Dobbiamo evitare fraintendimenti o analisi semplicistiche: il nostro problema non è inseguire invano una familiarità naturale nei nostri studenti nativi digitali. Né il nostro problema è unicamente salvare le "forme di sapere che stiamo perdendo"¹⁷, improvvisandoci archivisti o, peggio, archeologi dell'apprendimento. Anche questa è una battaglia persa, che rischia di farci spendere inutilmente enormi energie. Il nostro problema è piuttosto riuscire a governare o, per lo meno, a capire i processi con i quali i nuovi apprendenti acquisiscono saperi e competenze. È indispensabile accettare nuove modalità di organizzazione della classe e un nuovo ruolo per l'insegnante, non più solo trasmettitore di nozioni ed esattore di quanto appreso, ma anche promotore di processi positivi e di dinamiche di ricerca: è auspicabile un'**impostazione costruttivista**, che significa costruzione collaborativa, ma anche concezione euristica e progressiva del sapere, preparazione al *long life learning*. Dovremo avvalerci degli apporti delle **neuroscienze**, che permettono di conoscere e capire i meccanismi anche biologici che accompagnano l'attività intellettuale¹⁸. Le tecnologie sono uno strumento (nulla di più), funzionale a facilitare questi processi di trasformazione del lavoro in classe, e sono un ausilio formidabile per instaurare procedimenti collaborativi e dare spazio ad intelligenze e attitudini diverse.

4. **Oltre i confini disciplinari.** Nella nostra scuola gli steccati sono ancora alti; le discipline sono molto autoreferenziali, un malinteso senso della specializzazione professionale spesso induce i docenti a

¹⁵ Non sarà poi ora di aprire le aule anche alla contemporaneità? L'offerta è ricchissima, ed è anche questa una strada per rendere la letteratura a scuola viva e attenta ai temi civili.

¹⁶ T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, p. 32).

¹⁷ Cfr. R. Simone, *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza 2000¹

¹⁸ M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri 2008; S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina 2009; S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli 2011.

difendere statuti e specificità del proprio ambito fino a rifiutare anche le più semplici forme di condivisione. Noi insegnanti di lettere viviamo una singolare situazione di sospensione, in ragione della mancanza di spendibilità immediata dei nostri saperi, e della trasversalità che ci viene riconosciuta in quanto responsabili di una competenza linguistica di base.

Analizzando le *Convergenze* tra la letteratura e le altre discipline¹⁹, Remo Ceserani registra negli ultimi anni un incremento diffuso, nel mondo universitario, delle ricerche interdisciplinari, e un interesse crescente per la letteratura da parte di studiosi appartenenti a svariati ambiti. Il fenomeno non è nuovo, e la letteratura italiana ne conosce esempi illustri. Ma è significativo che queste intersezioni si sviluppino nell'attuale contesto, in cui globalizzazione e dominanti interessi economici stanno trasformando i tradizionali equilibri tra i saperi²⁰. Anche nella scuola il gioco dell'interpretazione, o, meglio, della "trasduzione"²¹, richiede di muoversi attraverso territori diversi per costruire competenze adeguate alla complessità. Che si possa davvero dare vita all'interdisciplinarietà, fino ad ora spesso parola vuota del didattichese scolastico?²² Meritano forse attenzione inoltre proposte di ripensamento epistemologico, che affidano la salvezza delle *humanities* ad una loro ricollocazione "nella prospettiva più larga della specie"²³.

5. **Oltre i confini nazionali.** Se la letteratura in Italia ha avuto in passato la funzione di creare una coscienza nazionale in mancanza dell'unità politica, oggi occorre porsi in una dimensione **sovranazionale**, per lo meno **europea**, in chiave sia storica che attuale. In quale mondo vivranno gli studenti che abitano oggi le nostre aule? Se è difficile immaginarne con precisione i tratti, è più facile

¹⁹ R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori 2010.

²⁰ «Nelle discussioni spesso ripetitive sulle università nel mondo occidentale contemporaneo, si tende spesso a contrapporre le due grandi categorie delle scienze umane e delle scienze fisico-naturali (e si sottolineano gli squilibri nello sviluppo reciproco). Si dimentica che ormai da tempo le grandi tipologie del sistema universitario non sono due ma tre; scienze umane e scienze fisico-naturali fanno parte da sempre dell'università di tipo humboldtiano, con pari dignità e anche, spesso, con forti intrecci. Accanto ad esse si sono sviluppate e hanno preso lentamente il sopravvento, conquistando spesso le leve di comando dell'università-impresa, le scuole professionali, come i politecnici, le scuole di medicina, le scuole di *management*, le *business schools* e simili, un tempo considerate al di fuori della "Universitas"», Ivi, p. 166.

²¹ «L'interpretazione (letteraria) è assimilabile a un gioco di trasduzione nella misura in cui fa passare un testo o una frase non solo da un'epoca a un'altra, ma anche da un ambito del sapere a un altro, da un riferimento a un altro, *attraverso* le differenze, le disuguaglianze, perfino le incompatibilità che li separano», Y. Citton, *future umanità*, cit., p. 89. È interessante ricordare l'origine scientifica del termine "trasduzione", che in biologia molecolare indica la capacità di una cellula di convertire uno stimolo esterno in una particolare risposta cellulare.

²² Il libro di Ceserani propone una disamina sistematica delle intersezioni della letteratura con diversi ambiti disciplinari; una notazione introduttiva va rilevata: «Se ci si chiede quali sono gli aspetti della scrittura letteraria che hanno attirato l'attenzione delle altre discipline e forme di scrittura, e che spiegano il sorprendente interesse per la letteratura da parte di filosofi, scienziati, storici, geografi e praticanti di varie professioni, credo che si possa trovare la risposta in due elementi caratteristici del testo letterario e della sua organizzazione retorica: l'uso funzionale della metafora e il ricorso diffuso alla narrazione», ivi, p. 12.

²³ Uso le parole di Carla Benedetti, che intraprende questa strada in *Disumane lettere*, Roma-Bari, Laterza, 2011: «Lo sfondamento della nicchia culturalista verso un orizzonte da storia naturale è un altro aspetto della nuova consapevolezza che si sta facendo strada. La nuova sfida che ci troviamo di fronte e le recenti scoperte della scienza rimettono il pensiero e le proiezioni culturali in rapporto con uno sfondo aperto, in contatto cioè con il caos e il cosmo, di cui invece il mondo culturale moderno aveva perduto il senso» (p. 11).

ipotizzare come non sarà quel mondo. Non sarà un mondo chiuso nei confini nazionali. Nonostante gli istinti di difesa localistica suscitati dallo stesso processo di globalizzazione, la dimensione nella quale vivranno gli adulti di domani sarà multiculturale e plurale. Contestualizzare la nostra ricerca in ottica europea significa anche ripensare la storia plurimillennaria che ha costruito la nostra sensibilità e il nostro immaginario. La coscienza europea si è formata attraverso il confronto con la diversità, sul piano sincronico e diacronico: nei cromosomi dell'Europa troviamo il mondo greco-latino, le tradizioni giudaico-cristiana e araba, il mondo germanico e altre componenti ancora. Parimenti, sin dall'antichità la civiltà europea ha guardato ai suoi padri, nutrendosi di un costante riferimento alla tradizione. Si potrebbe affermare dunque che cifre autentiche della cultura europea sono il **dialogo**, il **confronto** e l'**integrazione** delle diversità. Non va dimenticato del resto che l'intera civiltà europea moderna si è costruita a partire da una grande operazione di interpretazione, attraverso la quale il mondo cristiano medievale ha conservato, pur piegandone il senso ai propri orizzonti ideologici, l'eredità dell'antichità. Dovremo prestare attenzione alle ricerche che si stanno svolgendo in questi ambiti: innanzitutto quelle sul canone europeo, curate da Roberto Antonelli e dal Dipartimento di Studi Europei e Interculturali della "Sapienza" di Roma, di particolare interesse per la fase di confronto che si dovrà avviare negli anni prossimi²⁴.

6. **Quale italiano / quali Italiani.** Questo punto, strettamente connesso con il precedente, non è nuovo, ma ugualmente non si può archiviare. In epoca di "meticcio"²⁵, culturale e linguistico, di sradicamento, di scritture migranti, il panorama si è oltremodo arricchito: anche nei tempi contingentati della scuola forse è il caso di aprire una finestra sulle variegata esperienze recenti, sia per guardare al mondo attuale, sia per contrastare un'equivoca nozione dell'identità²⁶.

7. **La scrittura.** Ripensare una didattica della letteratura al fine di costruire competenze specifiche significa anche ripensare la competenza di **scrittura**: tra i momenti della lettura/interpretazione e della scrittura ci deve essere fluidità. Questo significa anche valorizzare delle forme di scrittura diversificate, ad es. la scrittura narrativa: la capacità di **raccontare** è una conquista fondamentale nella maturazione

²⁴ Cfr. R. Antonelli, *La letteratura europea, ieri, oggi, domani*, in *Il canone europeo*, a c. S. Bianchini e A. Landolfi, "Critica del testo", X/1, Roma, Viella 2007.

²⁵ «Siamo tutti profughi, senza fissa dimora nell'intrico del mondo. Respinti alla frontiera da un esercito di parole, cerchiamo una storia dove avere rifugio», Wu Ming 2 e A. Mohamed, *Timira. Romanzo meticcio*, Torino, Einaudi 2012, p. 10. «Credo che gli scrittori migranti esprimano – in modo esemplare – un destino oggi universale. Nella *Divina Commedia* Virgilio risponde agli spiriti appena sbarcati che gli chiedono lumi per la montagna del Purgatorio: «Ma noi siamo peregrini come voi siete». Ecco, la comune condizione di «pellegrini», disorientati ma impegnati a immaginare nuove comunità possibili, è il terreno su cui la migliore letteratura contemporanea – migrante e non – ci invita a confrontarci. L'identità meticciosa che ci parla da queste pagine si rivolge oggi a *tutti noi*, nomadi o stanziali, autoctoni o immigrati, egualmente sradicati da una tradizione», F. La Porta, op. cit., p. 46.

²⁶ Una critica ad una visione rigida dell'identità, saldamente ancorata alla tradizione intesa come un bagaglio immutabile di valori, è sviluppata in *Contro le radici* (Bologna, Il Mulino 2011) da M. Bettini, che scrive: «Se c'è qualcosa che caratterizza la cultura, infatti, è per l'appunto la sua capacità di mutare, di trasformarsi nel corso del tempo: appartenere alla specie umana significa, in primo luogo, possedere il dono e la possibilità del cambiamento», ivi, p. 14.

individuale e sociale. Ma vanno coltivate anche altre forme di scrittura creativa. Arriveremo finalmente ad archiviare ogni artificiosa divisione tra educazione linguistica ed educazione letteraria, componenti complementari della formazione di un cittadino di quelle “culture dell’interpretazione” di cui parla Citton?

8. **Educare i sentimenti.** Sappiamo che il testo letterario è un’insostituibile palestra di educazione emotiva e sentimentale. Anche qua, le neuroscienze, e soprattutto le ricerche sui neuroni specchio, grazie alle quali si iniziano a conoscere i meccanismi neurali che presiedono ai processi di rispecchiamento e identificazione, possono offrire agli insegnanti strumenti preziosi.

9. **La valutazione.** È un nodo fondamentale, a cui si dovrà dedicare adeguato spazio di confronto, non ignorando, ovviamente, le riflessioni che si sono sviluppate negli ultimi anni intorno alle prove internazionali e alla costruzione del Sistema nazionale di valutazione. Si tratterà ancora di rivedere *ab imis* criteri e abitudini consolidate. Valutare il possesso di una competenza non è facile, ancora meno se si tratta di un’ipotesi interpretativa, che per sua natura è fragile, sostenuta dal dubbio, bisognosa di ratifiche da parte della comunità interpretante. Oltre alle conoscenze acquisite si dovranno valutare i processi, e in questa ottica anche l’errore assumerà un significato.

Conclusione

Ci stiamo inoltrando lungo un sentiero impervio, del quale solo in parte possediamo la mappa, e del quale non ignoriamo le asperità; oltre ad un pizzico di follia, ci accompagnerà tuttavia la fiducia nella letteratura e nella sua capacità di rendere più umano il mondo, quella fiducia che Iosif Brodskij ci consegna “dall’esilio”:

Poiché non sono molte le cose in cui riporre le nostre speranze di un mondo migliore, poiché tutto il resto sembra condannato a fallire in un modo o nell’altro, dobbiamo pur sempre ritenere che la letteratura sia l’unica forma di assicurazione morale di cui una società può disporre; che essa sia l’antidoto permanente alla legge della giungla; che essa offra l’argomento migliore contro qualsiasi soluzione di massa che agisca sugli uomini con la delicatezza di una ruspa – se non altro perché la diversità umana è la materia prima della letteratura, oltre a costituirne la ragion d’essere²⁷.

Sassari, 20 settembre 2012

Lucia Olini

²⁷ I. Brodskij, *La condizione che chiamiamo esilio*, in *Dall’esilio*, Milano, Adelphi, 1988, p. 15.