

# SCUOLA E UNIVERSITÀ

CLARA SCLARANDIS

## *L'ora di Italiano tra utopia e competenza*

1. Il tema di questo convegno è dettato, come è evidente, dalla contingenza della politica sulla scuola. La certificazione delle competenze acquisite alla fine dell'obbligo, cioè alla fine del primo biennio della scuola superiore, ha fatto definitivamente entrare questa parola nei collegi dei docenti e nei dipartimenti disciplinari anche di quelle scuole che finora avevano trascurato o eluso le prove INVALSI e i test OCSE-PISA. Ma a convincerci ad affrontare la questione qui e ora non è soltanto il quadro normativo in cui operiamo – per quanto esso conti –. Noi, insegnanti di italiano dell'ADI-Sd, abbiamo sempre accolto il linguaggio delle competenze relativamente all'educazione linguistica, ma ne abbiamo spesso diffidato per quanto riguarda l'educazione letteraria. Avvertendo l'estraneità della letteratura alle risposte chiuse e ai test, abbiamo cercato di rinnovare il modo di insegnarla valorizzando la componente storico-ermeneutica che le pertiene. Ora, a fronte da un lato di un sistema di valutazione che ci impone di lavorare sulle competenze e dall'altro dei profili curriculari previsti dalla riforma, sentiamo l'urgenza di riprendere la discussione con nuovo vigore.

La domanda sempre attuale resta se e come sia possibile conciliare il modello didattico delle competenze, centrato sull'apprendimento attivo, cioè sullo studente, con quello della narrazione storica e lineare, centrato sulla disciplina e su una didattica prevalentemente trasmissiva, come risulta nei programmi gelminiani. Infatti, mentre l'uno e l'altro modello sono presenti nei profili disciplinari riformati, a nessun insegnante d'Italiano sfugge la difficoltà di conciliarli, né sfugge lo scarto fra la descrizione ministeriale del curricolo e il lavoro didattico vero, calato nella realtà viva delle classi.

Proviamo dunque a ragionare su queste contraddizioni.

2. Il Consiglio d'Europa di Lisbona del 2000 interpretava le competenze – informatiche, scientifiche, tecnologiche, linguistico-comunicative, unitamente allo spirito d'impresa e alle attitudini sociali –, come basilari per i diritti di cittadinanza delle nuove generazioni. E perciò sollecitava i sistemi scolastici europei a fornirle, individuando nella scuola delle competenze il modello di riferimento per le istituzioni formative comunitarie. Ma le competenze sono presenti anche in altri sistemi educativi fuori dell'Europa, in Canada e nei paesi sudamericani – come mostra lo studio di Angélique del Rey<sup>1</sup> – a conferma

di chi le giudica funzionali alle trasformazioni della nostra economia liberista sempre più spietatamente competitiva e globalizzata.

Occorre tuttavia ricordare che quando il termine entrò nel dibattito sull'educazione era ancora viva in Europa e nel mondo occidentale l'utopia illuministica del valore emancipativo dello studio. La didattica delle competenze, infatti, veniva proposta dalla pedagogia attiva e inclusiva degli anni '70-'80 del secolo scorso in opposizione agli elitarismi sia umanistici che scientifici di una scuola per pochi, professorale, disciplinarista e trasmissiva. E Pierre Bourdieu, che già negli anni '60 aveva denunciato l'incidenza sul successo scolastico del «capitale culturale» con il quale il bambino entra nella scuola, in un rapporto del 1989 (steso insieme a François Gros per l'allora ministro dell'istruzione pubblica francese Jospin)<sup>2</sup> ipotizzava un'istruzione di massa incentrata su competenze generali utili all'apprendimento di tutte le discipline e alla comprensione di testi a contenuto scientifico o tecnico o narrativo o argomentativo, piuttosto che sulle conoscenze disciplinari.

Oggi il termine competenza rimanda soprattutto all'ansia valutativa e comparativa di tutti i governi europei, disarmati di fronte all'ingovernabilità del mercato del lavoro e alla ricerca di criteri per finanziare i loro sistemi scolastici, sempre più in difficoltà a formare le cosiddette 'risorse umane', che il sistema produttivo richiede e giudica. Intanto, in un contesto in cui langue il confronto pubblico sui modelli pedagogici e sulla loro compatibilità culturale, la crisi della formazione viene interpretata come crisi di civiltà da film come la *Classe* e l'*Onda*, che rappresentano spietatamente il fallimento della scuola democratica in Europa.

3. Se fermiamo lo sguardo sulla scuola della riforma Gelmini, risulta ben evidente l'obiettivo di far coesistere la scuola delle competenze con quella della tradizione. Per quanto riguarda la nostra materia, poi, la risposta all'incertezza dei risultati viene trovata nella restaurazione dell'umanesimo, sopravvissuto nello spazio scolastico del nostro paese assai più che negli altri e nella forma dello storicismo idealistico. Considerando i profili liceali, la Storia della letteratura e della lingua italiane, anticipata alla fine del primo biennio, si dispiega nel secondo e nell'ultimo anno, quando è l'ora dei grandi classici: innanzi tutto la *Commedia* di Dante, letta negli ultimi tre anni, «nella misura di almeno 25 canti complessivi»; nel secondo biennio (3° e 4° anno), gli autori compresi dallo Stilnovo al Romanticismo: «Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Tasso, Galilei, Goldoni, Parini, Alfieri, Foscolo, Manzoni (di cui nel primo biennio si sono letti i *Promessi Sposi*), Leopardi»; nel quinto anno, gli autori del secondo Ottocento e del primo Novecento, a cui vanno aggiunti quelli del secondo: «si dovranno affrontare Verga, Pascoli, Carducci, d'Annunzio, Svevo, Pirandello, Montale, Ungaretti, Saba, Calvino, P. Levi, Fenoglio, Gadda; inoltre, a scelta altri poeti della lirica post-ermetica (Luzi, Caproni, Sereni, Zanzotto, ecc...) e altri autori dalla stagione neorealistica ad oggi (Moravia, Pasolini, Morante, Meneghello, ecc...)». Un elenco di 26 autori prescritti come obbligatori, di cui 13 nell'ultimo anno! E a questi 26 si dovrebbero aggiungere i

poeti dialettali dell'Otto e Novecento, quelli in lingua latina, gli autori stranieri fatti oggetto di letture autonome da parte degli studenti, e, nell'ultimo anno, passi di scrittori saggisti e memorialisti, nonché una scelta di autori e poeti degli ultimi 30-40 anni del Novecento. Alla competenza letteraria si allude esplicitamente in due soli passaggi:

- a. nelle indicazioni di metodo, che raccomandano di «insistere particolarmente sul lessico (a partire dalla pratica della spiegazione letterale), sulla semantica e sui tratti specifici del linguaggio poetico, affidati specialmente alla figuralità e alla metrica»; di leggere «la prosa saggistica» per evidenziare «le tecniche dell'argomentazione»; di ricorrere «alla variantistica», per dar conto del «processo creativo di un testo»; di «rilevare la presenza dell'estesa produzione in latino e della tradizione dialettale» nella storia letteraria italiana;
- b. quando si precisano i profili intellettuali in uscita. Lo studente deve saper «riconoscere la specificità del fenomeno letterario, apprezzandone da un lato il valore estetico, dall'altro la capacità di rappresentare, nelle forme simboliche che gli sono proprie, i più vari contenuti dell'esistenza umana, da un profilo antropologico, psicologico, ideologico; e dovrà cogliere il rilievo delle opere più significative nella storia della tradizione letteraria attraverso la loro fortuna», cioè dovrà aver acquisito la «capacità di leggere, interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di volta in volta attraverso gli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica».

Come si vede, la specificità della letteratura viene individuata nel patrimonio simbolico della nostra civiltà in essa sedimentato e dunque si fa riferimento all'interpretazione delle opere. Ma le competenze complesse, culturali oltre che linguistiche e retoriche, necessarie a dare senso alla letteratura e a mobilitarla attivamente nei processi di apprendimento, sembrano coincidere con le mere conoscenze di storia, filosofia e arte, di retorica e linguistica storica apprese da un liceale. Solo relativamente al versante linguistico le conoscenze grammaticali e testuali vengono integrate in un curriculum di competenze; quelle letterarie rimangono giustapposte in una sequenzialità che cresce per accumulo inseguendo la diacronia della storia. Si lascia intendere che la lettura della saggistica del Novecento vada anche finalizzata a sviluppare competenze di natura argomentativa. Ma la pratica della scrittura, così necessaria in tutto il quinquennio, negli anni terminali della scuola superiore rischia ancora una volta di essere sacrificata alla imponente mole dei contenuti letterari e l'educazione linguistica di essere intesa come storia della lingua italiana.

Dunque, nei Profili d'Italiano – la cui filosofia resta immutata nei licei e negli istituti tecnico-professionali, nonostante, nei secondi, una minore prescrittività del canone e alcuni slittamenti cronologici (per es. Leopardi nell'ultimo anno) – la materia Italiano è definita in base al modello tradizionale riaffermato in tutta la sua identità convenzionale: al centro sta la disciplina; l'insegnante è garante della memoria nazionale; la modalità didattica è prevalentemente trasmissiva. Le grandi opere nella loro monumentalità sono sintesi della storia linguistica, delle poetiche, delle teorie filosofiche e delle ideologie sedimentate nel passato e fondative di una nostra identità presunta immutabile e

condivisa. Le *humanae litterae* sottraggono all'oblio la tradizione e rinnovano gli universali etici oltre che estetici, validi sempre e ovunque.

Nella prospettiva didattica i conti, però, non tornano, per una serie di motivi fra i quali almeno tre vanno richiamati:

1. è evidente che per questa via la Storia della letteratura italiana viene ridotta a un feticcio ideologico, in nome del quale, per dirla con G. Deleuze, si deterritorializza l'educazione negando all'umanesimo un valore vivo anziché rilanciarne la lezione in un orizzonte dilatato e multiculturale;
2. gli studenti, italiani e non, e comunque non più necessariamente italofofoni dalla nascita, sono trattati come *tabulae rasae*, senza bisogni e senza emozioni, senza immaginario: *tabulae rasae* sulle quali imprimere con un'azione didattica rapida ed efficace competenze e conoscenze standard;
3. l'aporìa fra il primo biennio e l'ultimo segmento del curriculum viene riconfermata in tutta la sua portata, proprio perché il primo biennio è posto nell'orizzonte europeo delle competenze di cittadinanza, mentre il secondo biennio e l'ultimo anno restaurano il nozionismo disciplinare in tutto il suo splendore.

4. In questi dieci anni di attività, come si capirà meglio nella sessione pomeridiana, la sezione didattica dell'ADI si è mobilitata non soltanto per difendere la letteratura, ma soprattutto per rinnovare la didattica dell'Italiano, anche a partire dai questionari OCSE-PISA interessati alla competenza prevalentemente linguistico-comunicativa della *reading literacy*. Chi ha studiato la successione dei test del 2000, 2003, 2006, 2009<sup>3</sup> ha osservato che progressivamente essi si sono aperti a quegli aspetti più propriamente interpretativi e valutativi della lettura che fanno del testo un 'oggetto vivo', di cui il lettore si riappropria conferendogli un 'valore d'uso' per sé, sia emotivo che intellettuale. E a ulteriore conferma di questa apertura verso la interpretazione e la valutazione soggettiva, negli ultimi questionari sono stati introdotti in misura sempre maggiore i quesiti a risposta aperta.

L'evoluzione nella formulazione dei quesiti e nella valutazione dei risultati va osservata con attenzione da parte nostra. Le capacità di comprendere e interpretare il senso complessivo o parti specifiche del testo, e quelle di valutarne forma e contenuto, comprese nelle competenze della *reading literacy*, si addicono pienamente al testo letterario con la sua stratificazione linguistica e semantica e possono offrirsi come possibilità concreta di annodare l'educazione linguistica e quella letteraria in un curriculum verticale coerente, dalla scuola dell'obbligo all'università. Ma occorre destrutturare e ripensare il modello didattico complessivo del nostro insegnamento.

Tutti concordiamo che la lettura di un testo letterario è sempre operazione complessa, linguistico-formale e culturale, storica e psicologica e che per la comprensione di un testo è indispensabile una qualche forma di riappropriazione attualizzante, più o meno esplicita, da parte del lettore. E oggi sappiamo che la difficoltà didattica maggiore sta appunto nel garantire tale riappropriazione, indispensabile affinché la lettura dei classici si sedimenti nella memoria

e produca conoscenze durature capaci di formare e mobilitare competenze testuali complesse, sia sul piano comunicativo che critico.

Nei seminari interni ai nostri direttivi, nel corso di questi tre anni è emersa un'ipotesi di lavoro inteso a individuare le ragioni profonde dell'insegnamento letterario e i nodi irrinunciabili della letteratura italiana, in relazione ai processi cognitivi e agli stili di apprendimento dei giovani. Vale la pena di riconsiderare quell'ipotesi che contribuisce alla riflessione sui test di valutazione nelle commissioni OCSE-PISA e INVALSI. Non basta distribuire tra biennio e triennio la serie di competenze indicate dalla *reading literacy* in modo da far rientrare nella scelta dei testi da proporre agli studenti anche quello letterario. Ma, in un'ottica disciplinare, comparativa e comunitaria europea, occorre capire cosa s'intenda per competenza letteraria, indipendentemente dalla letteratura nazionale di riferimento, e ipotizzare un curriculum a spirale che sviluppi tale competenza a gradi diversi di complessità, relativamente a opere differenti per epoca e per forma. Per il momento la *literacy* letteraria rimane interna e, per così dire, sussidiaria alla *reading literacy*, intesa in senso prevalentemente comunicativo e pragmatico-funzionale, ma non si può esaurire in essa. In un curriculum didattico di letteratura la dimensione linguistica e quella storico-filosofica e emotivo-esistenziale dell'opera letteraria vanno strategicamente valorizzate ad ogni livello.

5. In questa prospettiva – e insieme con l'università – va ripresa la ricerca epistemologica e didattica, con progetti sperimentali e pilota. Un insegnamento efficace della letteratura, oggi deve farsi carico dei seguenti aspetti metodologici:

1. se la competenza nella lingua scritta e parlata va garantita in quanto competenza di cittadinanza, questa non può che essere competenza linguistica sicura, né minima né massima; ma a tale fine non basta accettare una estesa sussidiarietà, in tutta la fase dell'obbligo, dello studio letterario all'educazione linguistica. È urgente decidere, anche a livello dell'ultimo triennio, di quali competenze linguistiche lo studio della letteratura debba farsi carico;
2. se siamo convinti che l'esegesi del testo è un passaggio obbligato per affinare le capacità di comprensione e mobilitare le conoscenze, di questo va tenuto conto nell'individuazione di un canone scolastico degli autori, che motivi gli studenti a una lettura criticamente consapevole. Questa, la lettura criticamente consapevole, è la finalità specifica dello studio curricolare della letteratura;
3. se assumiamo questa finalità, la centralità del testo letterario in tutto l'arco del quinquennio deve diventare la metodologia didattica dell'insegnamento dell'italiano nel suo doppio versante linguistico e letterario;
4. nel primo biennio si devono trattare – anche se non soprattutto – autori dell'Ottocento-Novecento e contemporanei, nella cui lingua, più vicina a quella corrente, gli studenti possano riconoscere un modello lessicale e sintattico capace di plasmare la loro produzione linguistica scritta e orale;
5. anche nell'ultimo triennio occorre motivare gli studenti a riconoscere l'alterità dei classici da sé, per riconoscere se stessi;

6. accettare che la storia letteraria, nella sua progressione cronologica e nella completezza canonica di tutti i suoi autori è improponibile;
7. individuare un canone leggero di quattro-cinque grandi opere per anno, di prosa e di poesia, italiane e straniere, della tradizione e del Novecento, opere che siano mondi, generi, temi, da conoscere, interpretare e valutare nella loro complessità storica e simbolica;
8. individuare delle forme di storicizzazione degli autori e delle opere attraverso una contestualizzazione non necessariamente lineare e progressiva e a tal fine costruire delle costellazioni di testi, individuati nella contingenza della classe, della scuola, del territorio;
9. affrontare le opere della modernità e del Novecento parallelamente a quelle della tradizione anche nell'ottica di incoraggiare l'esperienza autonoma della lettura;
10. tener conto dei tempi reali della scuola.

6. Nell'ultima delle *Lezioni americane*, quella intitolata *Molteplicità*, Italo Calvino constata che si sta riferendo ad autori prevalentemente moderni (Gadda e Musil, Proust, Joyce, Borges), mentre nella prima lezione, quella sulla *Leggerezza*, si era servito di quelli antichi (Lucrezio e Ovidio); e osserva come, in ogni caso la letteratura persegue la stessa ambizione: quella di rappresentare «la molteplicità dello scrivibile nella brevità della vita che si consuma». E aggiunge: «L'eccessiva ambizione dei propositi può essere rimproverabile in molti campi d'attività, non in letteratura. La letteratura vive solo se si pone degli obiettivi smisurati, anche al di là di ogni possibilità di realizzazione. Solo se poeti e scrittori si proporranno imprese che nessun altro osa immaginare, la letteratura continuerà ad avere una funzione»<sup>4</sup>.

Dietro alla proposta appena avanzata, che può apparire minimalista e provocatoriamente destrutturante c'è, al contrario, la constatazione del fatto che, l'incontro degli studenti di oggi con la letteratura (e non con la storia della letteratura) conferma in tutta la sua validità il giudizio calviniano e ci incoraggia a «obiettivi smisurati».

I sociologi, da Z. Bauman a A. Tourain, descrivono la «liquefazione» delle nostre società e denunciano la fine del sociale e delle sue istituzioni moderne (fra cui la scuola), ridotte a «un campo di rovine» da un mercato del tutto fuori controllo. Nel «vuoto» della «non-società», le riforme pur necessarie non bastano mai ad arginare l'avanzamento della «barbarie» e del «non-sociale». Così si esprime Tourain in una recente intervista rilasciata ad «Alfabeta»<sup>5</sup>. L'utopia democratica novecentesca, secondo la quale cambiare la scuola significava cambiare la società, sembra oggi ribaltarsi nell'antiutopia dell'utilitarismo spicciolo e della *damnatio memoriae*. E noi insegnanti, più che custodi del passato, spesso ci sentiamo come il Montag pompiere di *Fahrenheit 451*, che incendiava i libri ormai ritenuti inutili invece di salvarli dal fuoco divampante nelle biblioteche pubbliche e private. Ma stare a scuola non consente atteggiamenti apocalittici, nemmeno quando si avrebbe ampia ragione di assumerli.

Il mondo 'non sociale' di questo nostro tempo non solo ce lo troviamo in

classe quando ci tocca fare i conti con il disagio deviante degli adolescenti più sofferenti, ma assai più spesso lo scorgiamo dietro agli stili cognitivi e comportamentali giovanili, all'apparenza del tutto inconciliabili con il linguaggio della letteratura. Tuttavia, in quanto insegnanti di Italiano, sappiamo che, nelle nostre aule dove imparano a convivere italiani, cinesi, magrebini, albanesi o rumeni, possiamo proporre la lettura dei nostri classici solo assumendo tale disagio. In altre parole la motivazione pedagogica dell'insegnamento della letteratura, all'altezza della scuola media dell'obbligo e nell'ultimo segmento della superiore, affonda le sue ragioni non nella disciplina astrattamente intesa bensì nel suo valore d'uso. Questo valore d'uso ha a che fare con il «fare società» a cui la scuola non può sottrarsi<sup>6</sup>.

Assumere questa prospettiva non significa cambiare discorso; significa protestare che l'insegnamento della letteratura, oggi, avviene nella frantumazione delle esperienze individuali; e che le competenze di cittadinanza misurate attraverso la *reading literacy* non si danno, se la lettura in generale e del testo letterario in particolare non contribuisce a creare legami significanti fra gli studenti a partire dalle situazioni concrete in cui essi si incontrano.

Noi insegnanti, preso atto che non siamo più mediatori fra il passato e il futuro, perché si è spezzata la linearità progressiva del tempo moderno e il futuro è assai poco progettabile da parte dei giovani, dobbiamo giocare la partita della formazione stando dentro a un altro orizzonte. Per gli insegnanti di materie umanistiche, nei limiti dei confini disciplinari che competono loro, questo orizzonte è quello di «favorire – lo dico ancora con le parole di Del Rey – il passaggio verso la molteplicità delle dimensioni del qui»<sup>7</sup>.

La lezione dell'umanesimo è vitale se e nella misura in cui entra nella scuola come cultura del legame fra soggetti sradicati. Indipendentemente dalla loro origine geografica, i giovani di oggi hanno introiettato i modelli consumistici e i tempi rapidi delle connessioni planetarie; nella loro percezione il tempo antropologico dell'esperienza si confonde con quello virtuale della rete, chiuso entro il cerchio di una sincronia che annulla la diacronia. Fare letteratura significa far rientrare nella scuola il tempo lungo e non sempre lineare dell'esistenza, scommettendo che all'interno di questo tempo lungo avvengono i processi di apprendimento, in cui sedimentano le capacità di dire, di scrivere di scegliere; in altre parole di esserci.

#### NOTE

<sup>1</sup> A. Del Rey, *À l'école des compétences*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 23-49.

<sup>2</sup> Informazione tratta da Del Rey cit., p. 25 e sgg..

<sup>3</sup> S. Felicetti Di Bucci, *Analisi svolta per l'ANSAS* e pubblicata sul sito.

<sup>4</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988, le citazioni sono alle pp. 109 e 110.

<sup>5</sup> Intervista rilasciata a «Alfabeta», 5 dicembre, 2010.

<sup>6</sup> Del Rey cit., p. 238.

<sup>7</sup> Del Rey cit., p. 240.



SIMONETTA TEUCCI

## *La formazione in-formata*

La formazione degli insegnanti costituisce l'elemento fondamentale e imprescindibile del lavoro dei docenti e la sua analisi può essere affrontata da svariati punti di vista, ciascuno con un suo valore ed una sua logica. Per questo motivo cercherò di delinearne solo alcuni, che ritengo più significativi<sup>1</sup>.

### *1. Le tappe legislative e le SSIS*

Se ripercorriamo le varie tappe normative al riguardo degli ultimi 40-50 anni, vediamo che dalla totale assenza della formazione, e della sua necessità, per chi fino agli anni '70 e inizio anni '80 del Novecento si accingeva a svolgere il lavoro di insegnante, siamo passati alla indicazione ministeriale per i docenti di partecipare a corsi di aggiornamento, che in genere riguardavano contenuti disciplinari e la cui frequenza era demandata alla buona volontà e agli interessi individuali, al fiorire di corsi e seminari molto partecipati, che erano diventati luoghi ed occasione di confronto teorico e operativo fra gli insegnanti, agli inizi degli anni '90; fino ad arrivare alla fine degli anni '90, quando si cominciò a parlare della formazione iniziale dei docenti e di quella in servizio, con discussioni e teorie che portarono, per la formazione iniziale, faticosamente alla costituzione delle SSIS.

Risale alla legge n. 341 del 19 novembre 1990, con particolare riferimento all'art. 11, la decisione di creare un organismo per formare i futuri docenti di scuola media e superiore in collaborazione con l'università. Il D.P.R. 31 luglio 1996 n. 470 (dopo 6 anni!) ribadisce la creazione di Scuole di Specializzazione per l'insegnamento. Segue il Decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) del 26 maggio 1998 che d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) dà l'avvio, dopo ben 8 anni, alle attività della SSIS su base regionale e in genere interateneo, e bandisce un concorso per Supervisore del Tirocinio (SVT) per i docenti della scuola secondaria. Finalmente nell'a.a. 1999-2000 (sono trascorsi ormai 10 anni dal primo provvedimento legislativo) inizia l'attività delle SSIS. Un'attività tutta da inventare nell'organizzazione logistica, nei contenuti e nella loro scansione biennale, nei contatti con le scuole in cui gli specializzandi dovevano svolgere il tirocinio didattico, nella ricerca dei tutor disposti ad accogliere gli specializzandi nelle loro classi, perché osservassero le metodologie di insegnamento ed imparassero gli strumenti del mestiere sul campo. Si sa, quando si inizia un'esperienza innovativa, anche se ci possono essere modelli altrove, le difficoltà sono molte ed i dubbi sono sempre in agguato. Si procede sperimentando. Ma c'è la forza dell'entusiasmo, del cercare una nuova direzione e del riuscire ad aprire una strada.

Nello stesso D.M. del 26 maggio 1998 erano stabiliti i criteri di riorganizzazione delle classi di concorso, gli indirizzi delle Scuole di Specializzazione, il monte ore da seguire nei due anni, l'unione delle discipline e quella denominata Area trasversale, comune a tutti gli indirizzi, comprendente la pedagogia, la didattica, la psicologia, la sociologia, la legislazione scolastica. Tutto perché i futuri docenti si creassero o consolidassero le conoscenze e le competenze disciplinari, ma imparassero anche a trasmetterle con le opportune metodologie e conoscessero almeno le basi teoriche e pratiche dei rapporti relazionali con allievi in età evolutiva e postadolescenziale. Importante e da non sottovalutare la conoscenza della normativa scolastica, in modo che il futuro docente si potesse muovere anche fra gli aspetti burocratici del mestiere e non dovesse impararla, andando a tentoni, solo dopo il suo ingresso nell'attività lavorativa.

Il tirocinio ha rappresentato l'esperienza fondamentale per chi si apprestava a diventare docente, perché metteva alla prova conoscenze e competenze in una condizione protetta. Lo specializzando veniva seguito sia in fase di osservazione sia di progettazione sia in fase operativa da due professionisti, il SVT, che stilava e monitorava il piano del tirocinio, e il tutor, cioè il docente accogliente che in classe consigliava e guidava il neofita 'in situazione'.

Le altre due attività riguardavano la didattica disciplinare ed il laboratorio. Se l'aspetto disciplinare era gestito da docenti universitari, che mettevano a disposizione degli specializzandi gli strumenti della ricerca e gli studi più aggiornati, i laboratori didattici, tenuti da docenti esperti di scuola secondaria e dagli stessi supervisori, erano l'anello di congiunzione fra la teoria e la ricerca universitaria da una parte e l'esperienza sul campo e la pratica didattica dall'altra. Nello spazio dei laboratori venivano messe a confronto e discusse le esperienze ricavate dal tirocinio e quelle derivate da eventuali esperienze di insegnamento già effettuate, creando uno scambio proficuo perché ragionato e sviscerato nei vari aspetti. Ma venivano anche proposte simulazioni di organizzazione didattica, dalla programmazione annuale nei vari tipi di scuola (media e superiore, dai professionali ai licei), all'elaborazione di moduli didattici, che prevedevano sia gli indicatori didattici indispensabili sia il reperimento dei testi e dei materiali da proporre in classe, sia la creazione delle verifiche *in itinere* e sommative, dalla ipotesi dei tempi necessari per la realizzazione del modulo al modo di correzione e alla valutazione delle prove somministrate agli studenti. Sembrano a prima vista elementi ovvi e scontati della pratica scolastica, ma non risultavano altrettanto ovvi né tanto meno scontati quando gli specializzandi si trovavano ad affrontarli.

Questa formazione iniziale è andata avanti per 9 cicli biennali, per essere interrotta drasticamente nel luglio 2008 proprio alla vigilia della prevista firma del decreto che avrebbe dato il via al decimo ciclo SSIS.

Da quel momento coloro che aspirano a diventare insegnanti, hanno vissuto, e vivono ancora, come sospesi, in attesa che si riaprano i canali per accedere a questa attività lavorativa.

Esiste attualmente un Regolamento Ministeriale, firmato il 10 settembre 2010<sup>2</sup>, che fissa il quadro della formazione iniziale dei docenti e che prevede

a regime una laurea quinquennale con prova selettiva di accesso e tirocinio nell'arco dei cinque anni per insegnare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Per insegnare invece nella scuola secondaria di I e di II grado sarà necessaria una laurea magistrale ad hoc + 1 anno di TFA (Tirocinio Formativo Attivo), anche questa con selezione in ingresso. Per il tirocinio sono previste 475 ore sotto la guida di un tutor esperto e le lauree saranno specifiche per ciascuna classe di abilitazione.

Coloro che per i motivi più disparati non hanno potuto frequentare le SSIS, pur essendovi stati ammessi, e coloro che non hanno avuto nemmeno la possibilità di accedere al test d'ingresso ma hanno comunque prestato servizio nella scuola o lo stanno prestando, aspettano che nel transitorio, prima che vadano a regime i corsi universitari finalizzati all'insegnamento, vengano attivati i TFA di durata annuale per coloro che possiedono determinati requisiti<sup>3</sup>. Non c'è stato niente di più concreto fino al 10 gennaio 2011 quando sul blog di Max Bruschi, consigliere del Ministro, si dà in anteprima la notizia che la Corte dei Conti ha disposto la registrazione del suddetto Regolamento<sup>4</sup> ma si dice anche che: «L'organo di controllo si sarebbe limitato ad "oscurare" (cioè a non ammettere a registrazione) cinque commi (articolo 8 comma 2<sup>5</sup>, 9 comma 3<sup>6</sup>, 15 commi 2<sup>7</sup>, 22<sup>8</sup> [cioè nella parte in cui fanno rinvio al citato art. 8, comma 2 – come si legge nella comunicazione della Corte dei conti del 7 gennaio 2011] e 24<sup>9</sup>) che riguardano il rinvio esplicito a successivi provvedimenti per l'istituzione di lauree magistrali relative alle classi di abilitazione della scuola secondaria di secondo grado. I provvedimenti potranno comunque essere presi perché ricompresi nella delega più ampia e, come già previsto, saranno redatti una volta concluso l'iter di approvazione del regolamento sulle classi di concorso, che attende di essere discusso dalle commissioni parlamentari. La modifica "stilistica" non tocca dunque il provvedimento, che può entrare (finalmente) nella sua fase attuativa».

Il regolamento è entrato in vigore dopo 15 giorni dalla pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale, anche se saranno necessari i decreti applicativi per renderlo operativo.

Sembra che il MIUR ipotizzi che le prove di accesso<sup>10</sup> al TFA possano svolgersi la prossima estate 2011, in modo che il tirocinio e i nuovi corsi di laurea in Scienze della Formazione inizino da settembre; mentre ci vorrà invece più tempo per le lauree magistrali.

Da non dimenticare che dopo questo percorso è previsto un concorso per entrare a tempo indeterminato nella scuola.

## 2. *La realtà attuale*

Si parla sempre più spesso<sup>11</sup> dei 'nativi digitali', cioè quei bambini da 0 a 12 anni che sono cresciuti e stanno ancora crescendo in mezzo agli strumenti informatici e che dai pc ai videogiochi hanno a disposizione fin da piccolissimi una varietà di forme e codici comunicativi e di strumenti hi-tech, che poco o

niente hanno in comune con le tradizionali forme di trasmissione e di apprendimento, e di conseguenza di insegnamento. Primo fra tutti il libro. Che presuppone un uso 'lento' della lettura in totale divergenza dalla velocità a cui abitua e addirittura costringe l'uso del web. Del resto la scuola è per sua natura una istituzione 'lenta', che ha bisogno di un 'tempo lungo' e che tende alla 'conservazione' e alla trasmissione conservativa dei saperi, percepiti spesso dagli studenti del tutto avulsi da una realtà in rapida trasformazione e 'inutili'.

Da notare però che i videogiochi che i bambini di oggi frequentano in misura maggiore e con tempi molto più lunghi degli adulti si fondano su simboli e modelli sempre diversi di narrazioni; e, guarda caso, le 'narrazioni'<sup>12</sup> sono diventate anche una metodologia didattica perché gli studenti possano apprendere volentieri e magari anche in fretta. I libri stanno diventando, così sembra, sempre più marginali, o meglio uno dei tanti strumenti per l'insegnamento/apprendimento e non l'unico o il più importante.

Secondo gli studi del neuroscienziato giapponese Hideaki Koizumi (Tokyo 1946) il «learning by doing», che peraltro non è una scoperta recente ma risale a Dewey<sup>13</sup> (1859-1952), prepara il cervello a risolvere problemi via via sempre più complessi, aspetto che va tenuto presente nel percorso formativo degli studenti, che imparano facendo. Ma deve essere tenuto presente anche in quello dei docenti. E sottolineo dei docenti. Per cui la pratica attiva è un elemento fondamentale per la formazione sia iniziale sia in servizio degli insegnanti, che deve essere coniugata con la riflessione teorica sull'esperienza in classe.

Dunque: formazione e tecnologia? Formazione attraverso la tecnologia? Formazione attraverso la pratica in aula? Fermiamoci qui.

Prendiamo in considerazione un altro aspetto: in che rapporto stanno i contenuti disciplinari con le strategie didattico-educative scolastiche? Che valore hanno i contenuti disciplinari che vengono semplicemente trasmessi? In quale rapporto stanno con le competenze e con il learning by doing? Per chi pone l'accento sulle competenze, i contenuti disciplinari hanno per così dire un valore ed una funzione marginale in questo tipo di didattica, mentre il punto fondamentale consiste nel far sì che gli studenti sappiano trovare soluzioni pragmatiche in situazioni nuove. E lo scopo dell'insegnamento consiste proprio nel far acquisire competenze agli studenti<sup>14</sup>.

In Inghilterra, dopo la riforma del sistema scolastico voluta dal governo di Tony Blair, cosa è successo in questa direzione? È successo che è stato ridotto il numero di studenti per classe (e da noi è invece aumentato!), in modo da favorire l'insegnamento personalizzato e l'attività laboratoriale, proprio perché l'obiettivo scolastico è individuato nell'acquisizione delle competenze da parte degli studenti, cioè nell'imparare a imparare. Slogan che anche nel nostro paese sentiamo ripetere ormai da moltissimi anni, se non da decenni.

Poniamoci a questo punto una domanda: coloro che hanno il compito di insegnare agli studenti a 'imparare ad imparare', che percorso formativo hanno alle spalle e a quali modelli teorici e operativi fanno riferimento?

Nella migliore delle ipotesi sono persone 'curiose', che nell'arco della loro

attività lavorativa non hanno mai smesso di aggiornarsi, di partecipare a corsi di formazione e aggiornamento e a seminari sia di tipo disciplinare sia di tipo metodologico, persone che sperimentano forme e modi di insegnamento anche sfruttando le sollecitazioni che provengono dai loro stessi studenti e dall'osservazione attenta dei comportamenti delle classi che sono loro affidate, che si confrontano con i colleghi dello stesso istituto e anche di altri istituti e, se sono giovani, magari hanno seguito i corsi SSIS nei quali alla conoscenza teorica delle metodologie si intrecciava, come detto sopra, la progettazione virtuale di percorsi, moduli e unità didattiche, e la realizzazione delle ipotesi formulate avveniva poi nella pratica del tirocinio attivo sotto la guida di un tutor. Vorrei sottolineare che l'attività delle SSIS non è stata deludente né tanto meno priva dell'esperienza del tirocinio osservativo e attivo come è stato affermato, ma, almeno per l'esperienza che ho avuto direttamente nella SSIS Toscana e per quanto mi risulta in molte altre regioni, ha addirittura completato la formazione disciplinare universitaria, che in molti casi era davvero incompleta. Le conoscenze disciplinari sono infatti per gli insegnanti la base imprescindibile, sulla quale costruire le competenze iniziali, che sono altrettanto necessarie e che vanno ampliate nel tempo, coniugandosi con l'attività in classe. Tuttavia se non ci sono regole, luoghi o istituzioni, dove acquisire la formazione in-formata, le prospettive e le aspettative vengono vanificate.

Ma gli studenti si possono trovare di fronte anche docenti che con il passare del tempo hanno perduto tutte o quasi le motivazioni del loro lavoro (vuoi per motivi privati vuoi soprattutto per motivi 'politici', sindacali, socio-economici) e si sono come abbandonati ad una routine che, come il sonno della ragione, genera mostri. Impossibile diventa allora il dialogo docente-alunno, anzi l'incidenza sulle attività scolastiche risulta inesistente se non inutilmente snervante. Oltre tutto, anche quando questi docenti sono coinvolti forzatamente e loro malgrado in attività di formazione e aggiornamento, il loro comportamento è di resistenza passiva e niente filtra o scalfisce il loro totale disimpegno.

Ho preso due casi estremi, ma nell'arco di questo ventaglio ci sono tante varianti di comportamento. Tuttavia una cosa è certa: non si può fare il mestiere dell'insegnante, dando per acquisiti, una volta per tutte, forme, metodi, strumenti, strategie di lavoro. Uno degli aspetti più belli, mi si passi questa espressione, del lavoro dei docenti consiste nel trovarsi ogni giorno immersi in situazioni solo in parte prevedibili, motivo per cui devono fare sempre ricorso alle loro competenze per affrontare e risolvere gli imprevisti che nascono quotidianamente in classe. E non lo possono fare se non hanno una formazione adeguata; formazione al contempo disciplinare e di tipo metodologico e pedagogico-didattico.

Se scorriamo le circolari e le disposizioni ministeriali, anche solo navigando nel sito della pubblica istruzione fra le ultime disposizioni, ci troviamo di fronte ad una nuova formazione, quella CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), cioè l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Questa attività rientra nella formazione iniziale dei docenti, secondo l'art. 14 del Regolamento<sup>15</sup> riguardante la formazione iniziale. Secondo la no-

ta 10872 del 9 dicembre 2010, integrata successivamente con la nota 11038, le scuole dovevano raccogliere entro l'inizio delle vacanze di Natale 2010 la disponibilità dei docenti 'in servizio' sia a tempo indeterminato che determinato<sup>16</sup>, in possesso almeno del livello B1 di competenze in lingua straniera, a partecipare a questa formazione, che si articola in due bienni linguistico-comunicativi (da B1 a B2 e da B2 a C1) ed in un successivo perfezionamento universitario di carattere metodologico-didattico, il CLIL appunto.

Il termine per l'adesione dei docenti è stato procrastinato alla fine di gennaio 2011 per dar modo ai docenti di decidere e ai dirigenti di organizzare le attività. Ma forse questo spostamento in avanti della scadenza è la spia di qualcosa di molto più complesso. Prima di tutto la formazione CLIL dovrebbe far parte della formazione iniziale. Quindi tale formazione 'in servizio' nasce come un'anticipazione, perché è rivolta a docenti in servizio da anni a tempo indeterminato, e fin qui niente da dire perché è un modo per allineare il nostro paese a quanto già accade in altri paesi europei; ma è rivolta anche a quei precari, che ad ogni inizio di anno scolastico non sanno se avranno un posto di lavoro, visto che le cattedre si stanno riducendo di anno in anno. Si tratta di un investimento infruttuoso in una formazione che non si tradurrà in attività lavorativa? Speriamo di no.

In più, in un paese che vede l'uso del dialetto in molte sue zone da nord a sud, dove l'uso quotidiano della lingua italiana sembra talvolta quasi un'utopia, e non solo per gli studenti, pensare ad un insegnamento in lingua straniera di una disciplina, che non sia una lingua straniera, sembra un'utopia al quadrato. Ma i cambiamenti avvengono anche così; gli usi e le mentalità si trasformano anche per imposizione dall'alto.

Nei paesi del nord-Europa, come ad esempio in quella mitica Finlandia che si posiziona sempre ai primi posti nelle rilevazioni internazionali come quelle dell'OCSE-PISA, l'insegnamento in inglese si affianca da tempo a quello nella lingua nazionale per molte discipline. Ma la tradizione scolastica e culturale è molto diversa dalla nostra e anche i film o i cartoni animati, proiettati al cinema e alla televisione, sono tutti in lingua originale con i sottotitoli, nella quasi totalità dei casi, proprio in inglese. Così fin da piccoli i bambini sono abituati a ascoltare e a leggere l'inglese insieme al proprio idioma, cosa che facilita poi l'apprendimento in ambito scolastico, quando l'insegnamento avviene in inglese.

### *3. Le rilevazioni delle competenze degli alunni*

La nostra scuola sia a livello di scuola primaria sia a livello di scuola secondaria di I grado e nei primi due anni di quella di II grado, ormai da diversi anni partecipa alle rilevazioni internazionali OCSE-PISA<sup>17</sup>, IEA-PIRLS<sup>18</sup>, IEA-TIMMS<sup>19</sup> e ALL<sup>20</sup>, oltre a quelle del Sistema Nazionale di Valutazione (INVALSI)<sup>21</sup>. Quello che mi interessa sottolineare in questa sede è il fatto che gli insegnanti di italiano, matematica e scienze si trovano a far affrontare ai loro

studenti queste prove nonché ad affrontare in prima persona la valutazione dei risultati senza aver avuto, nella maggior parte dei casi, un minimo di informazione e di formazione in merito.

Sapere cosa c'è dietro la preparazione di questo tipo di prove, a cosa tendono, quali competenze misurano, come permettono di analizzare i risultati dei nostri studenti e compararli con quelli di tanti altri paesi, è invece fondamentale per poter programmare e/o ri-orientare l'attività scolastica, che non deve certo essere finalizzata strumentalmente a far ottenere agli studenti buoni risultati in queste prove, ma per far loro acquisire davvero un certo tipo di competenze, che permettono ai nostri studenti di muoversi in un mondo che ha perso i confini.

#### 4. *Le competenze dei docenti*

Già da molti anni in altri paesi europei, come l'Inghilterra, la Francia, la Germania, esiste una certificazione delle competenze per i docenti, certificazione necessaria per accedere all'insegnamento; in Inghilterra c'è il QTS (*Qualified Teacher Status*) e in Francia si parla di *Recommandations pour la formation des maîtres*, secondo le quali le buone conoscenze disciplinari devono essere affiancate alla capacità di lavorare in gruppo, all'interdisciplinarietà, alle conoscenze pedagogiche, e inoltre si ribadisce che la formazione continua è un obbligo del docente.

Dunque cosa accomuna i vari paesi? Il fatto che la formazione disciplinare di base del docente deve essere universitaria e che la formazione iniziale deve essere seguita da una formazione continua in servizio e si deve basare su due piani, fra loro complementari e strettamente intrecciati: quello disciplinare, che nel nostro caso riguarda il docente di Italiano, e quello di tipo trasversale, che riguarda tutti i docenti di tutte le discipline in quanto si riferisce alla sfera dell'educazione e della didattica in senso lato. Fermo restando che i due ambiti sono strettamente correlati in modo indistricabile, vorrei provare a sintetizzarli<sup>22</sup> per semplicità espositiva e per recuperare quei fili che ho lasciato in sospeso.

Le competenze trasversali, uguali per tutti i docenti e per tutti i docenti di Italiano, indipendentemente dal livello e dal tipo di scuola in cui insegnano, si possono riassumere in tre ambiti:

- 1) *in rapporto agli studenti*, in quanto il docente deve saper gestire il gruppo classe, stabilendo un rapporto di autorevolezza e abituando gli studenti al rispetto reciproco e al rispetto delle regole della comunità scolastica;
- 2) *in rapporto al mondo della scuola ed al mondo esterno*, e pertanto il docente deve saper lavorare in équipe e programmare l'attività scolastica, anche prestando attenzione alle problematiche e alle sollecitazioni che vengono dal territorio, dagli Enti locali, dalle Università, dalle organizzazioni europee. Fondamentale è la conoscenza della legislazione scolastica;
- 3) *in rapporto agli strumenti*, e perciò deve essere in possesso degli strumenti per l'autoaggiornamento disciplinare e metodologico-didattico e saper usare gli

strumenti informatici. Quella domanda che ho posto all'inizio, cioè formazione e tecnologia/formazione attraverso la tecnologia?, è uno dei tanti aspetti che compongono il complesso puzzle della formazione dei docenti. La presenza dei computer nelle scuole, delle LIM e di altri strumenti tecnologici non è altro che un supporto operativo che i docenti devono saper usare per l'insegnamento/apprendimento. Non sono il fine, ma il mezzo 'moderno' che si affianca e in certi casi sostituisce gli strumenti più tradizionali.

Anche per quanto riguarda le competenze in ambito disciplinare, si possono individuare tre ambiti:

- 1) *in rapporto alla disciplina*, in quanto il docente deve conoscere l'epistemologia della disciplina e gli strumenti per interpretare i testi, ma deve anche conoscere almeno le linee fondamentali delle letterature straniere, l'arte, la musica, il teatro, il cinema.
- 2) *in rapporto all'attività scolastica*, perché deve saper calibrare i materiali e le fasi operative, modulandole con i tempi di apprendimento degli studenti. Deve saper programmare un curriculum orizzontale ed un curriculum verticale, che comprenda l'educazione linguistica e l'educazione letteraria. Deve sapere programmare moduli di vario tipo e saper organizzare laboratori anch'essi di vario tipo, come quelli di scrittura. Deve saper programmare tipi differenziati di prove scritte.
- 3) *in rapporto alla metodologia*, dato che deve saper usare metodologie differenziate (lezione frontale, dialogata, interattiva...); deve saper costruire e usare verifiche adeguate al tipo di scuola e al livello della classe; deve saper costruire griglie di misurazione e di valutazione e saper 'correggere' prove scritte e prove orali.

In fin dei conti tutto questo era ciò che si imparava nelle SSIS!

Complesse sono dunque le competenze necessarie ad un'attività lavorativa come quella dei docenti, attività che non può essere certo incasellata in schemi rigidi e meccanici e che si imparano una volta per tutte.

Una cosa è certa: le competenze non si improvvisano mai in nessun campo, e tanto meno si possono improvvisare quelle dei docenti, che per di più sono strettamente collegate con le trasformazioni della comunicazione e del sociale. Oltre tutto dalla scuola dipende in grandissima parte il futuro della società e dei nostri studenti, nonostante che si cerchi di convincerli che non è vero e che la scuola 'non serve'.

Perciò è indispensabile una seria formazione iniziale, che deve necessariamente proseguire con una formazione continua in servizio, in un processo che associa la teoria alla pratica, che cala la teoria nella pratica per sottoporla a verifica e se necessario cambiarla, per poi farla tornare ad un livello teorico di analisi, per essere di nuovo calata nella pratica, in un andamento che mi piace chiamare a sinusoide e che rimanda al metodo machiavelliano di esperienza del reale unita alla conoscenza che viene dai libri<sup>23</sup>.

## NOTE

<sup>1</sup> Questo testo è stato pensato per la relazione tenuta al Congresso nazionale dell'ADI-SD *Per correr miglior acque... A scuola di letteratura*, svoltosi a Roma il 21 e 22 gennaio 2011.

<sup>2</sup> Reso noto con un Comunicato stampa sul sito del MIUR, appunto del 10 settembre 2010.

<sup>3</sup> Si legge all'art. 15 del Regolamento: «1. Conseguono l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mediante il compimento del solo tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10:

a. coloro che alla data di entrata in vigore del presente regolamento sono in possesso dei requisiti previsti dal decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22, per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario e i possessori di laurea magistrale che, secondo l'allegato 2 al decreto del Ministro dell'università e della ricerca del 26 luglio 2007 e successive modifiche ed integrazioni, è corrispondente ad una delle lauree specialistiche cui fa riferimento il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 9 febbraio 2005, n. 22

b. coloro che, alla data di entrata in vigore del presente decreto, ovvero per l'anno accademico 2010-2011, sono iscritti a uno dei percorsi finalizzati al conseguimento dei titoli di cui alla lettera a). [...]

4. Gli accessi al tirocinio formativo attivo di cui al comma 1 sono a numero programmato secondo le specifiche indicazioni annuali adottate con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca ai sensi dell'articolo 5, comma 1. [...]

17. Coloro che hanno superato l'esame di ammissione alle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, che si sono iscritti e hanno in seguito sospeso la frequenza delle stesse conseguono l'abilitazione per le classi di concorso per le quali era stata effettuata l'iscrizione attraverso il compimento del tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 10 senza dover sostenere l'esame di ammissione e con il riconoscimento degli eventuali crediti acquisiti».

<sup>4</sup> D.M. 10/09/10, prot. C.d.c. n. 6967 dell'8/10/2010.

<sup>5</sup> L'art. 8 comma 2 recita: «Con successivi decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, in relazione alle modifiche di ordinamento conseguenti all'attuazione dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008 n. 133 e del decreto legislativo 17 ottobre 2005 n. 226 e successive modificazioni, sono definiti

a. le tabelle che individuano: le tabelle che individuano:

i. i requisiti per l'accesso alla prova di cui al comma 1, lettera a);

ii. le lauree magistrali necessarie per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b).  
b. i percorsi finalizzati alla formazione e all'abilitazione degli insegnanti tecnico pratici».

<sup>6</sup> «Con successivo decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, in relazione alle modifiche di ordinamento conseguenti all'attuazione dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008 n. 133 e del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, sono adottate le tabelle che individuano, per le classi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado, i corsi accademici di II livello necessari per accedere al tirocinio annuale di cui al comma 1, lettera b)» (art. 9 comma 3).

<sup>7</sup> «I decreti di cui all'articolo 8 comma 2 lettera a) e all'articolo 9 comma 3 possono prevedere, in caso di ampliamento degli insegnamenti relativi alle classi di concorso della scuola secondaria di secondo grado ovvero in ordine alle attività di insegnamento previste dalle Indicazioni nazionali di cui all'articolo 10, comma 3 del Regolamento emanato con decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010 n. 89, alle Linee guida emanate con Direttiva ministeriale n. 65, registrata alla Corte dei Conti il 20 agosto 2010 e alle Linee guida emanate con Direttiva ministeriale n. 57, registrata alla Corte dei Conti il 4 agosto 2010, ulteriori crediti formativi universitari o accademici, per un massimo di 24, da acquisire, ove non già posseduti, nel corso del tirocinio formativo attivo in aggiunta ai crediti previsti dalla tabella 11 ai fini dell'integrazione e del rafforzamento delle relative competenze disciplinari.» (art. 15 comma 2).

<sup>8</sup> «In attesa dell'adozione del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ri-

cerca di cui agli articoli 8, comma 2, e 9, comma 3, ai fini dell'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado i settori scientifico disciplinari di scienze dell'educazione della tabella 11 sono integrati dai settori: MPED/01 e M-PED/02.» (art. 15 comma 22).

<sup>9</sup> «Con successivo decreto il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca definisce le procedure e i percorsi finalizzati, in via transitoria, al conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità da parte degli insegnanti aventi titolo per l'inserimento nelle graduatorie di istituto.» (art. 15 comma 29).

<sup>10</sup> «La prova, che mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento della classe di abilitazione, si articola in un test preliminare, in una prova scritta e in una prova orale» (art. 15 comma 5).

<sup>11</sup> Al riguardo c'è fra l'altro un dibattito negli inserti domenicali del «Sole24ore» del mese di gennaio 2011.

<sup>12</sup> Interessante al riguardo è il volume *Imparare dalle narrazioni*, a cura di F. Batini e S. Giusti, Milano, Unicopli, 2010.

<sup>13</sup> Secondo Dewey è fondamentale per l'uomo interagire con il mondo e apprendere non significa ricevere passivamente delle nozioni che vengono trasmesse, ma elaborare attivamente delle idee. E questa elaborazione avviene proprio *by doing*, nell'esperienza diretta del fare.

<sup>14</sup> Nella pratica scolastica esistono al riguardo fra gli strumenti a disposizione dell'insegnante due tipologie di verifiche, quella che chiamo 'esercizio', e che consiste nell'applicazione quasi meccanica di regole, teorie e argomenti affrontati in classe e che in certo modo è prevista e prevedibile, e quella che chiamo 'problema', cioè quella che presenta agli studenti situazioni non previste e nelle quali devono mettere in atto, facendole interagire, le conoscenze e le abilità acquisite per trovare una 'soluzione' non precostituita.

<sup>15</sup> «ART. 14 *Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera*

1. Le università nei propri regolamenti didattici di ateneo possono disciplinare corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ai predetti corsi accedono gli insegnanti in possesso di abilitazione e di competenze certificate nella lingua straniera di almeno Livello C1 del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" pubblicato nel 2001 dal Consiglio d'Europa.

2. I percorsi formativi di cui al comma 1 sono istituiti per la scuola secondaria di secondo grado e prevedono l'acquisizione di almeno 60 crediti formativi comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 crediti formativi universitari.»

3. Per garantire uniformità tra i predetti corsi, le università si adeguano ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca con proprio decreto, sentito il Consiglio universitario nazionale.

4. A conclusione del corso, al candidato che supera con esito favorevole l'esame finale è rilasciato il certificato attestante le acquisite competenze per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera.»

<sup>16</sup> «Tali percorsi sono rivolti a docenti di discipline non linguistiche di scuola secondaria di secondo grado: a) a tempo indeterminato, b) a tempo determinato in possesso di abilitazione e inseriti a pieno titolo nell'anno scolastico 2010-2011 nelle graduatorie ad esaurimento previste dall'art. 1, c. 605, lettera C della Legge 27 dicembre 2006 n. 296 e destinatari del D.M. 68 del 30 luglio 2010. Requisito di accesso ai percorsi di formazione che questa Direzione avvia con la presente nota è il possesso di competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare di livello almeno B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa.» (Prot. AOODGPER n. 0010872 del 09/12/2010).

<sup>17</sup> Le prove OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) vengono somministrate ogni tre anni per rilevare le competenze in lettura degli studenti quindicenni in lettura (*reading literacy*), matematica, scienze (*scientific literacy*) e *problem solving*.

<sup>18</sup> Le prove IEA-PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) costituiscono una ricerca ripetuta ogni cinque anni, che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa delle competenze di lettura, la *reading literacy*, dei bambini al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i nove e i dieci anni. L'Italia ha partecipato a questa rilevazione nel 2001, nel 2006 e vi parteciperà nel 2011.

<sup>19</sup> Le prove IEA-TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) rilevano ogni quattro anni gli apprendimenti in *matematica* e in *scienze* degli studenti sia al quarto sia all'ottavo anno di scolarità (quarta classe della primaria e terza classe della scuola secondaria di primo grado).

<sup>20</sup> Le prove ALL (*Adult Literacy and Life Skills*) misurano le competenze della popolazione adulta e le abilità per la vita. L'indagine è stata realizzata in Italia negli anni 2003-2004 su un campione dai 16 ai 65 anni.

<sup>21</sup> Le prove INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) vengono somministrate alla fine del primo ciclo di istruzione, cioè nella terza classe della scuola secondaria di primo grado, e riguardano l'italiano e la matematica. Ampia è la documentazione al riguardo che si trova nel sito dell'INVALSI.

<sup>22</sup> Mi permetto di rimandare al mio articolo *Scuola e competenze. Cosa deve "imparare a fare" il docente d'Italiano in formazione*, griseldaonline, 8 marzo 2010, [http://www.griseldaonline.it/adi/teucci\\_scuola\\_e\\_competenze.htm](http://www.griseldaonline.it/adi/teucci_scuola_e_competenze.htm), dove i vari punti sono esplicitati con maggior ampiezza e puntualità.

<sup>23</sup> «...non ho trovato, intra la mia suppellettile, cosa quale io abbi più cara o tanto esístimi quanto la cognizione delle azioni degli uomini grandi, imparata da me con una lunga esperienza delle cose moderne e una continua lezione delle antiche;... » (N. Machiavelli, *Il principe*, Dedica).



MARIA RITA LANZILAO

*Interculturalità e competenze*

La padronanza e la comprensione lessicali, la cui acquisizione è uno degli obiettivi del nostro insegnamento, devono, soprattutto, divenire strumenti culturali atti a illuminare sul significato profondo delle parole, a rivelare il rapporto che ogni scelta linguistica, mai di fatto neutra, ha con precise prospettive antropologiche, sociali, politiche. Pertanto, un confronto linguistico e semantico tra i termini 'globalizzazione' e 'cosmopolitismo' può essere il punto di partenza, nelle classi, per giungere alla consapevolezza critica del nostro attuale approccio alla realtà. La parola globalizzazione, infatti, veicola l'idea della centralità di un elemento apparentemente neutro, il globo, in cui gli individui, fruitori del progresso tecnologico, fluttuano quasi senza coscienza e identità, in una dimensione sfuggente, labile e sempre mutevole. La parola 'cosmopolitismo', invece, presuppone la centralità del cittadino che, consapevole dei suoi diritti e dei suoi doveri, si apre alla conoscenza del mondo, nel quale si trova a suo agio perché la sua identità culturale gli consente di aprirsi all'altro'. Dunque coinvolgere i nostri studenti in un tentativo di ritorno alla dimensione di cittadini del mondo, che sia un antidoto a quella di automi dispersi nell'indistinto, potrebbe essere la finalità del nostro lavoro didattico, che deve continuare a essere trasmissione di competenze e insieme, imprescindibilmente, dialogo culturale. Tale finalità si persegue attraverso la costruzione di alcune delle 'competenze' individuate dal Consiglio europeo: comunicazione in lingua madre, comunicazione nelle lingue straniere, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale; ma non bisogna dimenticare che è l'immaginario letterario a fissare e a integrare in una prospettiva più complessa i limiti delle competenze stesse.

Le coordinate mentali del nostro dialogo con gli studenti possono essere individuate nella poesia di Fortini *Come si è stretto il mondo* e nei versi del poeta palestinese Mahmud Darwish:

.....I paesi lontani  
sono in fondo al giardino  
dove la sera sulla neve  
la sera chiusa fra rami con neve  
allude ad altro secolo  
e alla lunga natura che fu.

F. Fortini, *Paesaggio con serpente*

Abbiamo un paese che è di parole. E tu parla, ch'io possa  
fondar la mia strada su pietra di pietra.  
Abbiamo un paese che è di parole, e tu parla, così da conoscere dove  
abbia termine il viaggio.

M. Darwish, *Una memoria per l'oblio*

La poesia di Fortini, evidenzia il valore e la problematicità del processo di globalizzazione, mentre le parole di Darwish, ancorate in una cultura a noi lontana e in una tragica realtà nazionale e politica, sembrano affermare la potenza comunicativa e conoscitiva del linguaggio, in una prospettiva che, in senso profondo, potremmo definire umanistica.

L'acquisizione di una seria e aperta dimensione culturale è, per altro, una garanzia democratica, come risulta dalle parole di Tzvetan Todorov:

Nel nostro campo vale questa regola della conoscenza: occorre andare sempre al di là del nostro punto di vista soggettivo e cercare di assumere quello degli altri, in un continuo va e vieni.

(intervista di M. Bettini, «La Repubblica», 13 dicembre 2010)

Una regola della conoscenza, questa di Todorov, che si ataglia perfettamente al nostro metodo di lettura dei testi letterari e al nostro viaggiare, per mezzo di esso, per epoche e luoghi lontani da noi.

Inoltre un lavoro culturale e didattico imperniato sull'accettazione di una molteplicità di interpretazioni con l'unico vincolo della coerenza interna e del rispetto dei testi nella loro dimensione filologica e storica è un'ulteriore premessa per la costruzione di una prospettiva democratica caratterizzata in primo luogo dalla disponibilità verso l'altro. Incontrare la letteratura, dunque, implica la padronanza di strumenti linguistici, logici ed espressivi e il possesso di conoscenze storico-culturali, ma, insieme, veicola un approccio allo studio fondato sulla libertà e la responsabilità.

Se rapportarsi ai testi implica, soprattutto nella scuola, confrontare la dimensione dell'attualità con quella del passato e ritrovare in questo una chiave di lettura per il presente, diventa oggi necessario inserire la dimensione dell'interculturalità tra le tematiche che costituiscono i criteri di fondo nell'organizzazione del nostro lavoro.

Anche in un approccio tradizionale, per altro, lo studio della storia letteraria italiana ed europea e il suo rapporto con la classicità possono educare alla conoscenza e alla comprensione dell'altro. Un semplice esempio: Catullo è uno dei poeti che determina immediatamente l'empatia degli studenti, e non solo dei liceali. Sono, però, le competenze linguistiche, retoriche, antropologiche e storiche a fornire quegli strumenti conoscitivi che dimostrano come, di fatto, quella che per noi è un'alterità, ovvero la mentalità romana del I secolo a.C. con cui Catullo era in un rapporto dialettico, possa produrre dei testi in cui oggi possiamo profondamente riconoscerci. È opportuno, quindi, scegliere di focalizzare l'attenzione degli studenti su quei fondamentali rapporti tra dimensioni culturali diverse su cui si è formata la cultura europea. Piuttosto che indulgere a una didattica compilatoria di autori e tendenze letterarie risulta più significativo scegliere quei testi e quei percorsi tematici che evidenzino, ad esempio, come la cultura medievale, che nasce in opposizione a quella classica, pagana, ne rielabori di fatto il patrimonio retorico e filosofico e, al contempo, si costruisca attra-

verso uno scambio altrettanto fecondo con le civiltà bizantina, araba, normanna; così come è opportuno che altre scelte tematiche e testuali dimostrino come l'Umanesimo si sviluppi quando, consapevolmente, nell'autunno del medioevo, si ricercano le radici della nostra civiltà in quella cultura che, nei secoli precedenti, era stata considerata, per molti versi, 'altra'. D'altra parte, i più aggiornati manuali di storia letteraria contengono percorsi incentrati sull'interculturalità: non vanno ritenuti un'aggiunta opzionale, ma strumenti necessari a profilare come l'immaginario della cultura occidentale sia anche un intrecciarsi di figurezioni dell'altro e di proiezioni della paura dell'altro.

Per noi docenti italiani, forse prima che per i nostri studenti, potrebbe essere interessante riflettere sul modo in cui gli scrittori non europei si rapportano alla letteratura europea: su come Abraham Yehoshua, nel saggio *Il potere terribile di una piccola colpa*, con l'entusiasmo vitale che impronta tutta la sua opera, insistendo sul rapporto tra etica e letteratura, affianca incisivamente la storia di Caino e Abele all'*Alceste* di Euripide e all'*Ospite* di Camus; o su come, invece, Amos Oz, nelle sue lezioni *Contro il fanatismo*, intesse un dialogo con la letteratura russa. Ed è estremamente interessante scoprire, tra le pagine della raccolta *Lavori di scavo* di Coetzee, un originale canone della letteratura occidentale, che è il risultato della tensione morale di uno scrittore, il quale ha fatto del rapporto tra lingua, cultura e dignità il fulcro della propria opera. Nei saggi di Coetzee gli autori del novecento europeo e americano si presentano nitidamente come portatori, ognuno, di un contributo, parziale, ma sempre significativo, alla ricerca di senso dell'uomo nella modernità. Da essi, inoltre, emerge con chiarezza il ruolo fondamentale della traduzione ai fini di una comunicazione autentica tra mondi diversi e della individuazione di valori fondanti condivisi. Un'ulteriore dimostrazione del modo in cui una competenza tecnica si trasforma in cultura, quasi in una ricerca morale. Per altri versi, il saggio su Svevo che apre la raccolta di Coetzee fa cogliere agli studenti un aspetto significativo dell'opera dello scrittore triestino, ovvero la dimensione dimidiata di una scrittura caratterizzata dal passaggio dal dialetto in cui l'autore pensava all'italiano in cui scriveva. Il dialogo interculturale tra testi diviene così elemento fondante delle nostre lezioni.

Nell'ambito di questo dialogo le competenze e le conoscenze acquisite dagli studenti nello studio della letteratura rinascimentale possono ricevere una prospettiva cosmopolita attraverso la lettura dell'*Incantatrice di Firenze* di Salman Rushdie, la cui trama magica è il risultato della sapiente fusione della struttura dell'*Orlando furioso* e de *Le mille e una notte*: una trama in cui spicca un Machiavelli vivissimo, chiara testimonianza della profonda conoscenza, da parte dell'autore, del Rinascimento italiano.

La dimensione letteraria, inoltre, può essere un valido strumento per approfondire la questione palestinese. I nostri studenti, infatti, spesso si accostano ad essa in modo unilaterale, quasi come se dovessero fare il 'tifo' per l'una o l'altra delle parti in causa. La lettura di passi de *L'amante* e de *La sposa liberata* di Yehoshua e di alcune liriche di poeti palestinesi, come Darwish, Tuqan, Nasser, può evidenziare con estrema chiarezza come da tutti questi testi il lettore

possa cogliere il medesimo paesaggio, i medesimi odori e colori, e uno strugimento comune, anche se di marca e intensità diverse: l'affannosa ricerca di un'armonia distrutta, di un'unità infranta nello scrittore israeliano, un amore profondo per la terra e per la vita, una rabbia che diventa canto, ma mai retorica o propaganda nei poeti palestinesi. Così un confronto tra testi può divenire premessa per una più profonda coscienza storica e politica.

Uno dei romanzi contemporanei in cui il rapporto strettissimo tra cultura occidentale e cultura orientale viene maggiormente problematizzato è *Neve* di Orhan Pamuk, il cui titolo originale è *Kars*, la città scenario principale della vicenda, come Praga, Dublino, la Sicilia sono metafora del mondo per Kafka, Joyce e Pirandello. In questa metafisica città provinciale, che è anche emblema dell'ambiguo intrecciarsi di etnie musulmane, azere, curde, la neve produce un suggestivo effetto di straniamento. Questo consente al protagonista, Ka, un poeta turco cresciuto in un mondo occidentalizzato, tornato in patria dopo un lungo esilio, di lasciarsi alle spalle il disagio esistenziale che lo accompagna da anni e di aprirsi al mistero: emerge in lui un bisogno religioso che si fonde con la sua ricerca di autenticità. In questa dimensione, resa più intensa da una relazione amorosa, ritorna, dopo anni di inaridimento artistico, a scrivere poesie: anzi è più preciso dire che le poesie arrivino inspiegabilmente a lui che si limita quasi a registrarle automaticamente e che le analizzerà e comprenderà pienamente quando tornerà in Germania. Ciò non costituisce, comunque, una schematica contrapposizione tra culture o tra logica razionale e spirito religioso. Se è vero, infatti, che la neve, la poesia e l'amore alleggeriscono Ka del suo fardello esistenziale, la realtà di Kars non viene affatto mitizzata. Il protagonista e, con lui, i lettori colgono perfettamente l'assurdo del settarismo, del fanatismo, il vuoto della politica occidentalizzata e, soprattutto, la mancanza di reali prospettive per i giovani. Sarebbe utile antologizzare quei capitoli del romanzo in cui una rappresentazione teatrale diviene il barocco scenario di un inconsistente golpe: il sangue che, pure, viene versato non assume una consistenza tragica perché gli spettatori faticano a separare la realtà dalla finzione teatrale e, soprattutto, perché la concretezza della situazione si perde nella sua diretta televisiva, cui assistono quasi tutti i cittadini. Dunque un potere insensato e la pervasività del medium televisivo (tutti, dagli emuli di Ataturk ai fanatici più settari seguono appassionatamente la stessa telenovela) risultano i contatti più diretti tra Oriente e Occidente. E in questo mondo nemmeno la spiritualità riconquistata e l'amore riscoperto possono preservare il poeta protagonista dall'invischiarsi in una rete pericolosissima di trame e menzogne: anch'egli tradisce provocando la morte e trovandola a sua volta. Anche le poesie sulle cui tracce si pone il narratore, *alter ego* di Pamuk, vanno perdute. Una conclusione sterile dunque? Sicuramente no, grazie alla vitalità della narrazione che fino alle ultime pagine preserva il valore dei sentimenti e delle emozioni e soprattutto grazie alla scelta di concludere il romanzo con le dubbiose parole di un dialogo tra lo scrittore e un giovane islamico che prende le distanze rispetto al paternalismo di chi è occidentalizzato. Quasi un farsi indietro dello scrittore occidentalizzato nell'auspicio di un'autonoma elaborazione culturale da parte delle giovani generazioni.

L'ADI.SD ha fatto dell'interculturalità il tema di molti convegni (Congres-

so di Bari 2004; Milano da leggere, 2006) e anche l'ADI.SD di Palermo ha spesso proposto iniziative di approfondimento su testi non europei. Nel 2005-2006, nel corso del ciclo *Sicilia metafora del mondo*, Stefano Brugnolo ha messo in rapporto il *Gattopardo* e *La guerra della fine del mondo* di Vargas Llosa cogliendo la dimensione comune di una trasformazione sociale vissuta come 'fine del mondo'. Più recentemente, nel 2009, abbiamo realizzato dei percorsi didattici di approfondimento su testi di Coetzee, nella convinzione che le 'grandi narrazioni', di cui soprattutto le giovani generazioni hanno bisogno, oggi provengono da altri continenti, e sulla 'letteratura migrante'. Abbiamo considerato quest'ultima una chiave di lettura dell'interessante fenomeno in cui l'italiano, non più lingua originaria degli autori, risulta una scelta ponderata, frutto di autentica integrazione e l'abbiamo accostata a testi di autori italiani, come E. Santangelo, in cui la prospettiva dell'altro diviene incisivamente strumento di comprensione della nostra realtà sociale.

Ciò che ci ha spinto in questa direzione è il presupposto culturale per cui «gli occhi che guardano il mondo non devono essere soltanto i nostri» ovvero un approccio critico al nostro presente, che richiede, per essere trasmesso alle giovani generazioni, lo sviluppo delle competenze indicate dal Consiglio europeo, cui si è fatto precedentemente riferimento.

Ci muoviamo nell'intento di abbandonare la comoda tendenza a considerare lo studio della letteratura in un ambito essenzialmente italiano, inserendola in un canone più vasto che ponga le premesse per quella cittadinanza interculturale che la scuola di oggi dovrebbe saper costruire. Una simile prospettiva cambia notevolmente il ruolo del docente di italiano, il quale deve impegnarsi a costruire significative connessioni tra classici italiani e testi di altre culture; non certo per sminuire il valore della nostra tradizione letteraria, ma per farne la nostra chiave identitaria nell'apertura cosmopolita all'altro.

Un obiettivo culturale che obbliga i docenti a una rigorosa programmazione dei contenuti e dei metodi. Se, ovviamente il nostro lavoro didattico non può prescindere dalla lettura dei testi, diviene fondamentale la nostra acribia nello sceglierli ai fini del dialogo interculturale, dosando opportunamente la lettura personale degli studenti e il ruolo di recensori e 'mediatori culturali' dei docenti, e impegnandoci a fare in modo che le nostre scelte siano una chiave di lettura del mondo, che non prescinda da criteri di consapevolezza storica.



CINZIA RUOZZI

*Fatti di parole.*

*Itinerari di educazione linguistica e letteraria nella scuola secondaria*

Comincerò il mio intervento presentando due situazioni tra loro opposte che vorrei porre come spunto di riflessione. In un'indagine ALL-OCSE relativa all'apprendimento degli adulti è emerso che in Italia 21 laureati su 100 non riescono ad andare oltre il livello elementare di decifrazione di una pagina scritta e non sanno produrre un testo di media complessità comprensibile e corretto. È di ieri (19 gennaio 2011) un articolo del «Corriere della Sera» che riporta la notizia di un Corso di Letteratura Italiana organizzato dal Tribunale di Milano per giudici e avvocati, a seguito degli errori rilevati nelle sentenze e nelle relazioni. Certo un laureato su cinque è una minoranza, ma se sommiamo questo dato ai tanti studenti che non raggiungono la laurea e talvolta nemmeno il diploma, e ai bassi indici di lettura nel nostro paese ci rendiamo conto che esiste un fenomeno che i linguisti definiscono di illetteratismo. Dobbiamo poi considerare, come ha messo in rilievo il Preside della Sapienza Prof. Franco Piperno, che le conoscenze dei nostri giovani sono spesso esemplate su *facebook* e che il linguaggio sintetico degli *sms* affiora anche nelle tesine. Ormai, come diceva già Adorno «chi scrive bene è scientificamente sospetto».

Noi che viviamo nella scuola, nei licei, in istituti di tipo tecnico e professionale, assistiamo a un crescendo di difficoltà che non investe più il solo piano della scrittura nei termini della correttezza ortografica, morfologica e sintattica, ma la lettura (in una classe di 25-27 alunni, circa 10-12 hanno difficoltà più o meno gravi di decifrazione, leggono lentamente e perdono di vista il senso complessivo della pagina), la conoscenza lessicale che risulta fortemente impoverita (Altieri Biagi consigliava di insegnare tre parole nuove al giorno), infine negli ultimi tempi è entrata in crisi anche la competenza della scrittura in corsivo. L'abbandono del corsivo è un fenomeno nuovo quanto sconcertante.

Il secondo dato che vorrei proporre alla vostra attenzione è una recente indagine a livello mondiale sull'utilizzo dei cellulari che metteva in evidenza come il traffico dati sia ormai superiore al traffico voce. Vale a dire che i nostri cellulari sono sempre più macchine per scrivere e ricevere informazioni. Sarà anche una questione di *budget* ma è anche un segnale che la scrittura non solo non è morta, come alcuni profetizzavano, ma si è presa una rivincita attraverso i cellulari e i *social network*. Questi dati ci dicono che la scrittura è percepita dai giovani come indispensabile alla comunicazione, perché ritenuta meno invasiva, perché sa attendere i momenti giusti e fa correre meno rischi della comunicazione orale. Come affermava anche Calvino la scrittura ha quelle qualità di rigore, di fissità, di distanza che non ci possono essere nella comunicazione orale. Questo dato ci dice che esiste un *humus*, un terreno fertile di necessità della scrittura, così come il bisogno di narratività che emerge dal

consumo giovanile di canzoni, fumetti, serie televisive, cinema potrebbe essere un ponte gettato verso la testualità letteraria.

Dalla matita alla rete, forse le cose non sono cambiate così tanto: si tratta sempre di situazioni comunicative in cui siamo immersi (siamo «fatti di parole» è il titolo che ho scelto per questo intervento) e che richiedono la padronanza delle famose quattro abilità: ascoltare, parlare, scrivere, leggere.

Tema del Congresso Nazionale è la riflessione sulle competenze linguistiche e letterarie che lo studente deve raggiungere alla fine del suo percorso scolastico, competenze che devono essere descritte nelle Indicazioni Ministeriali e che si inquadrano in un orizzonte di finalità. L'individuazione delle competenze non deve, a parer mio, far perdere di vista che nella scuola conta molto più il processo del prodotto finale. Non sempre, infatti, gli esiti di un'azione educativa sono immediati e osservabili in un rapporto skinneriano di causa-effetto. L'ansia descrittiva e di misurazione che percorre la scuola italiana e il Ministero distrae lo sguardo da una visione d'insieme, complessiva e complessa dei processi educativi. Personalmente non ho mai dimenticato la lezione di Andrea Canevaro sull'importanza di creare degli sfondi integratori degli apprendimenti. Ragionare sui processi, infine, credo debba essere una preoccupazione istituzionale, perché il lavoro sulle competenze inizia nella scuola di base e prosegue fino alla secondaria con i risultati che abbiamo sotto gli occhi, ma nessuno si è mai preoccupato di verificare che cosa succede durante questo percorso. La scuola italiana è stata riformata a pezzi e non secondo una visione organica e si è persa l'occasione di ridefinire obiettivi e contenuti differenziati e gradualizzati da raggiungere nei diversi ordini. Come dice Altieri Biagi noi non approfittiamo dei diversi livelli di competenza della lingua per graduarli nei diversi ordini di scuola. Non solo ma la tendenza della scuola è quella di anticipare conoscenze e competenze in un'accelerazione che parte in primo luogo dall'insoddisfazione degli insegnanti: per cui la maestra si sente un pochino professoressa delle medie, la professoressa delle medie ambisce a insegnare la letteratura, quella delle superiori vuole fare lezioni a livello universitario.

Acquisire competenze linguistiche è fondamentale perché la lingua serve per comunicare con se stessi e con gli altri, per accedere alle conoscenze e ai diversi campi dell'esperienza, per sviluppare le modalità generali del pensiero (classificare, gerarchizzare informazioni, astrarre, ordinare cronologicamente, ecc.), per rielaborare i vissuti interiori, le emozioni e i sentimenti. Come hanno dimostrato gli studi di psicolinguistica di Vygotskij l'uso rielaborativo del linguaggio è determinante per lo sviluppo psicologico e dell'identità: se non riusciamo a dare un nome dunque a comprendere i nostri pensieri e le nostre emozioni possiamo solo agirli o lasciare che essi agiscano per noi. Il *logos*, cioè il racconto di noi stessi smette di esistere.

In questi ultimi anni è cresciuta l'attenzione intorno allo sviluppo delle competenze comunicative, quasi a scapito dell'insegnamento della letteratura ritenuta da alcuni studiosi ancillare rispetto all'educazione linguistica. Questa contrapposizione è antica e risale agli anni '70 quando nelle *Dieci Tesi* le due aree vennero separate, ma c'è da sottolineare che nella riedizione di quel fa-

moso saggio lo stesso Raffaele Simone dichiara che «tra lingua e letteratura non ci vuole una separazione ma un bilanciamento accorto». Certo la letteratura non è tutto il linguaggio, la maggior parte del tempo noi non usiamo il linguaggio per farne usi letterari, ma la letteratura ha una funzione formativa essenziale. Come dice Calvino ne *Il midollo del leone* «le cose che la letteratura può insegnare sono poche ma indispensabili».

Ne elenco alcune:

- la letteratura educa alla complessità (al dialogo con l'altro diverso da me, al superamento dell'idea che esista un'unica verità, al confronto dei punti di vista. È palestra di educazione civile e democratica);
- la letteratura è una chiave di ingresso in altri mondi: psicologici, esistenziali, ideologici (solleva le coscienze dall'appiattimento del presente e apre varchi salvifici verso degli altrove temporali e spaziali);
- la letteratura nutre l'immaginario (bisogno profondo e ineludibile dell'uomo) e potenzia gli aspetti espressivi e creativi dell'uomo;
- la letteratura provoca una tensione conoscitiva, fa emergere nuove domande sui temi dell'etica, delle scelte di vita, stimola la coscienza del presente e del passato, come scrive Abraham Yehoshua «è una specie di laboratorio dell'anima»;
- la letteratura è una possibilità di incontro con la bellezza, è un'esperienza estetica che educa i sensi e l'intelletto (credo che gli insegnanti abbiano anche questa responsabilità);
- la letteratura può essere il motore di una didattica interdisciplinare in quanto luogo di incrocio tra diversi saperi: la storia, la filosofia, l'architettura, la storia dell'arte, le scienze.

Educazione linguistica e letteraria non possono essere luoghi separati e nemmeno fasi alternate di un più generale curriculum di Italiano. Nella pratica didattica queste due educazioni vanno tenute saldamente insieme sia nel biennio che nel triennio.

Ho provato a considerare questo rapporto partendo da una delle quattro abilità: la scrittura. A questo tema prima la SSIS, indirizzo linguistico letterario di Bologna, poi l'ADI-SD Emilia Romagna, hanno dedicato molta attenzione già a partire dal 2007 con diverse iniziative di riflessione quali: «Scrivere l'esperienza» con Duccio Demetrio, Franco Frabboni, Gino Ruozi; «Per leggere il testo in classe» (Bologna 2008) con Gian Mario Anselmi e Francisco Rico; «Le scritture» (laboratorio di scrittura funzionale e creativa a cura di Rita Chiappini e Magda Indiveri, Reggio Emilia 2008); «Il graphic novel» scrittura per immagini e fumetto d'autore con Alberto Bertoni e Stefano Calabrese (Reggio Emilia 2009).

Vediamo di tracciare un decalogo per la scrittura dal biennio al triennio.

Il primo presupposto è quello di superare la solennità del compito in classe che richiede testi lunghi e tempi lunghi e programmare frequenti occasioni di scrittura: scrivere spesso e scrivere testi brevi di rapida correzione. Scrivere in classe deve diventare un esercizio abituale, talvolta anche gratuito (senza valutazione). Osserva Dario Del Corno «a scuola si impara a scrivere se scri-

vere diventa un abito» quindi usare la scrittura per prendere appunti, descrivere, raccontare, pensare, studiare, ecc. La scrittura deve essere accompagnata dall'esercizio della lettura, perché prima di tutto bisogna capire quello che si è scritto. Revisione e rilettura sono attività fondamentali, come anche far riscrivere il testo con le correzioni dell'insegnante (attività possibili solo se i testi sono brevi).

Il secondo presupposto è proporre una varietà di testi secondo tre tipologie: testi funzionali allo studio, testi a destinazione reale-simulata, testi di scrittura creativa. Infine progettare laboratori di scrittura (uno a quadrimestre) nei quali organizzare percorsi di scrittura su svariati temi e generi al fine di imparare facendo esperienze concrete. Un esempio illuminante di attività di scrittura nel biennio e nel triennio è proposto da Adriano Colombo nel Quaderno del Giscel *Laboratorio di scrittura*.

### **Attività di scrittura per il biennio:**

- a) *scrittura funzionale per lo studio*:
  - appunti, scalette, schemi, schede, riassunti, relazioni;
- b) *scrittura funzionale in contesti reali o simulati*
  - didascalia, lettera, curriculum, verbale di assemblea di classe, articolo di giornale  
(attività di titolazione, scrittura di sommari, testo di cronaca)
  - saggio breve;
- c) *scrivere di letteratura*
  - analisi di testi, al biennio in forme guidate con griglie e domande
- d) *testi creativi (fare letteratura)*
  - testi ludici, racconto di sé, descrizioni di tipo soggettivo, invenzione narrativa ispirata alla letteratura di genere, forme di riscrittura
- e) *testi argomentativi*
  - consegna: problema, questione controversa, non semplicemente argomento
  - richiesta di chiara individuazione di una tesi

### **Attività di scrittura per il triennio:**

- a) *scrittura funzionale per lo studio*:
  - stesse attività del biennio
- b) *scrivere in contesti disciplinari*
  - relazioni di studio, relazioni tecniche, progetti
  - scrittura documentata nelle forme previste dall'esame di maturità: (analisi del testo e saggio breve)
  - articolo di fondo (testo espositivo-argomentativo)
- scrivere di letteratura*
  - quarta di copertina, recensione secondo diversi modelli (descrittivo, narrativo, argomentativo)
  - riscrittura di testi letterari
  - *contestualizzazione storica del testo attraverso diverse modalità*: confronto tra un testo non noto e altri testi dello stesso autore,

confronto tra un testo letterario e documenti di poetica o relativi al contesto culturale,  
 esercizi di attribuzione di un testo a un autore, una corrente, un'epoca.

Si tratta di proposte ed esercizi che mettono in moto l'intelligenza dello studente, le sue conoscenze, le sue capacità ermeneutiche e rendono l'apprendimento attivo e per padronanza progressiva e nei quali le due dimensioni linguistica e letteraria si compenetrano continuamente.

Infine un'ultima osservazione sui libri di testo. I manuali possono essere più o meno all'altezza del loro compito, io stessa ho partecipato come coautrice alla realizzazione di un manuale per Istituti Tecnici per la casa editrice Laterza e mi sono misurata con la difficoltà di fare un libro destinato agli studenti e non agli insegnanti e al loro aggiornamento. Ci siamo fatti tante domande intorno alla scelta dei testi (il canone, i testi imprescindibili, quelli più vicini all'esperienza degli studenti, quelli atualizzabili); come realizzare un commento che non soffochi il testo di partenza (metà dell'arte del narrare, ha scritto Benjamin, consiste nel mantenere una storia libera da spiegazioni); come potenziare la competenze linguistiche a partire dai testi letterari; come rendere fruibile il linguaggio della critica e tante altre ancora. Domande aperte su cui continuare a riflettere insieme.

#### BIBLIOGRAFIA

- M. L. Altieri Biagi, *La lingua in scena*, Bologna, Zanichelli, 1980  
 R. Barthes, *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 1975  
 W. Benjamin, *Strada a senso unico*, Torino, Einaudi, 1983  
 E. Bing, *Ho nuotato fino alla riga*, Milano, Feltrinelli, 1977  
 I. Calvino, *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi, 1980  
 I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991  
 A. Colombo, *Forme e generi testuali da praticare a scuola*, in *Laboratorio di scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 2002  
 D. Del Corno, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino editore, 1999  
 T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2004  
 F. Frasnèdi, *La lingua, le pratiche, la teoria*, Bologna, Clueb, 1999  
 H. R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida, 1988  
 R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006  
 G. Steiner, *Vere presenze*, Milano, Garzanti, 1998  
*Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, a cura di S. Ferreri e A. R. Guerriero, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, 1998  
*Che cosa fare della letteratura?*, a cura di D. Medici, Milano, F. Angeli, 2001  
*Letteratura a scuola*, a cura di M. Costantino, Milano, F. Angeli, 2002, vol. I  
*Educazione linguistica e educazione letteraria*, a cura di C. Lavinio, Milano, F. Angeli, 2005

