

IMPRESSIONI A CALDO SU BOLOGNA

Vincenzo Baraldi

L'incontro interregionale di Bologna dell' 11 aprile sullo stato di avanzamento del progetto Compita ha permesso di mettere a fuoco un arco molto ampio di questioni, attraverso il contributo di esperti e insegnanti interessati. Per comodità, si possono distinguere due filoni fondamentali:

- il primo è relativo alla rivisitazione della disciplina "Lingua e letteratura italiana" nei suoi aspetti teorico-sostantivi e nella declinazione che essa ha assunto nel contesto istituzionale della scuola media superiore;
- il secondo attiene ai problemi metodologici e didattici riscontrati nella fase di avvio e di incipiente assestamento del progetto.

Come stiamo andando?

Sul primo versante si può essere più disinvolti, perché il progetto Compita nasce dalle elaborazioni che hanno accompagnato la vita dell'ADI s.d., attraverso convegni, prese di posizione, documenti etc.

Ne deriva una visione dell'educazione letteraria come esercizio alla complessità, che non può prescindere da una forte caratterizzazione in senso ermeneutico. Perché tale approccio possa incarnarsi occorre tuttavia assumere le *Indicazioni ministeriali* non come programmi da eseguire ma come suggerimenti di lavoro da accogliere nel contesto di un'autonomia scolastica reale.

Le relazioni delle scuole partecipanti al progetto hanno del resto evidenziato quanto possa essere fruttuosa un'impostazione che proceda selettivamente, imperniando l'itinerario insegnamento-apprendimento sui classici della tradizione italiana e articolandosi per temi e per generi. Tutto ciò induce ad optare per una nozione di competenza letteraria configurabile, in senso lato, in termini culturali più che tecnico-specialistici.

Le attente considerazioni teoriche e le sollecitazioni offerte in proposito da Remo Ceserani durante lo svolgimento del seminario sono risultate di conferma e di incoraggiamento. Vi è dunque un terreno condiviso (analogo a quello che R. Luperini qualificò, a sua volta, come "terreno di resistenza etico-culturale" nella comunicazione presentata al convegno ADI di Roma del 2011) in cui riconosciamo all'opera la forza dell'immaginario con tutte le sue potenzialità cognitive, estetiche, affettive e con le sue tensioni antropologiche.

Preziose allora risultano alcune raccomandazioni, certamente già sedimentate in chi ha promosso Compita, ma sempre a rischio di passare in secondo piano per gli insegnanti alle prese non solo con gli allievi e le opere ma anche con gli adempimenti formali richiesti dal ruolo di operatori dell'istruzione. Ceserani ha proposto tre ambiti problematici.

a) Innanzitutto ci ha ricordato che nell'immaginario letterario è presente una componente irriducibile, che non può essere ricondotta a pura testualità linguistica né espressa in algoritmo. Non so con quanta pertinenza o approssimazione, ma la mia mente corre alle osservazioni brillanti e scanzonate di A. Compagnon:

"Certo, l'autore è morto, la letteratura non ha niente a che vedere con il mondo, la sinonimia non esiste, tutte le interpretazioni sono valide, il canone è illegittimo, ma si continuano a leggere biografie degli scrittori, ci si identifica con gli eroi dei romanzi, si seguono con curiosità le orme di Raskolnikov per le strade di Pietroburgo, si preferisce *Madame Bovary* a *Fanny* e Barthes si immergeva piacevolmente nel *Conte di Montecristo* prima di addormentarsi. Ecco perché la teoria non può averla vinta. Non è in grado di annientare l'io lettore. Nella teoria è insita una verità che la rende seducente, ma non è tutta la verità, perché la realtà della letteratura non è completamente teorizzabile."

(A. Compagnon, *Il demone della teoria*, Einaudi, TO 2000 p.280).

Pertanto accolgo il richiamo di Ceserani come un invito a coltivare una vigile consapevolezza mentre si lavora a tracciare itinerari didattici che possano radicarsi nella storicità delle opere e dei modelli culturali e interrogare gli strati profondi dell'apparato bio-psichico di ogni lettore (insegnante ed allievo). Non si tratta di resuscitare gli splendori di una scuola di élite ma di ridefinire i propri compiti senza soffrire di complessi di inferiorità, se poi lo stesso Ceserani in "Convergenze" ci chiarisce come il mondo delle "scienze dure" abbia sviluppato notevoli e crescenti interessi per la sfera letteraria in vari suoi aspetti qualificanti.

b) In secondo luogo siamo stati invitati a non nutrire illusioni sulla possibilità di attribuire alla formazione letteraria un compito di educazione del cittadino; infatti Ceserani ha tenuto a distinguere la propria posizione da quella espressa vigorosamente nella "Prima lezione di letteratura italiana" di G.Ferroni ed emergente anche in vari passaggi della recente "Storia europea della letteratura italiana" di A. Asor Rosa. In proposito si può osservare che una cosa è attribuire all'insegnamento della letteratura italiana una funzione un po' disperatamente difensiva riproponendo un coerente percorso storico di sviluppo dell'identità nazionale, altro è interrogarsi su quali rinnovate funzioni civili si possano attribuire ad un approccio alternativo che parta dalle domande di senso che il mondo contemporaneo rivolge alla letteratura.

Occorre quindi badare al rischio che ogni progetto possa nella scuola stemperarsi fino all'evanescenza nel moralismo ed assicurare delle *chances* all'incremento della capacità di "prendere posizione" da parte degli studenti. Non senza ricordare che i processi migratori in corso hanno già modificato profondamente le nostre classi scolastiche e sembrano destinati a realizzare tipi sempre più ibridati di identità e di culture.

c) In ultimo Ceserani ha ribadito la convinzione che un canone non possa più reggersi su lineamenti esclusivamente nazionali, ma debba acquisire un respiro internazionale. Ovviamente anche Compita contempla l'apertura alla dimensione europea, ma su come garantirle uno spazio non episodico il dibattito resta aperto, perché, come emerge dalle esperienze in corso, tutto ciò coinvolge la disponibilità dei colleghi di lingue straniere e la possibilità di revisione dei curricula per procedere a fasi di insegnamento integrato.

La riflessione sugli apprendimenti

Per quanto concerne il versante pedagogico-didattico, sia da parte di vari esperti che da parte degli insegnanti l'enfasi è stata posta sui processi, segnalando l'importanza cruciale del passaggio da un percorso scandito in lezioni/verifiche ad uno costituito invece dal succedersi di contesti di apprendimento. Solo per questa seconda via si ritiene possibile che, nel corso del triennio, l'allievo diventi un soggetto attivo che:

- non si limita ad imitare quanto comunicato nel libro di testo e dall'insegnante;
- compie, nel suo tragitto, una molteplicità di esperienze significative che mettono in gioco abilità diverse;
- non si limita ad una forma continuativa e sistematica di apprendimenti "per scoperta", ma si confronta anche con una quantità di informazioni che costituiscono il corpo di una disciplina;
- non si accontenta di reagire meccanicamente agli stimoli culturali, ma li rielabora in base alla propria esperienza complessiva (conoscitiva, linguistica, ma anche emotiva e sociale);
- diventa capace di scegliere tra strategie diverse e di sviluppare un bilancio sul proprio operato.

E forse questo diventa anche un modo per sciogliere alcune oscillazioni terminologiche ed ambiguità concettuali presenti nei documenti ministeriali (competenze/finalità; competenza=conoscenze +abilità?; competenze=contenuti imprescindibili?).

In tale prospettiva si intende più facilmente anche la valenza dei riferimenti proposti da Compita alle opere di Y. Cytton e di Ph.. Perrenoud. Del primo viene valorizzata soprattutto la scelta di campo, critica nei confronti dell'appiattimento economicistico che spesso consegue a un approccio per competenze; del secondo si apprezza la preferenza per un taglio che sottolinei nello sviluppo della competenza la capacità di mobilitare di volta in volta conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, meta-riflessioni (diagnosi- controllo- regolazione della propria prestazione, scelta tra strategie alternative, etc.).

Ne consegue la necessità di allestire una didattica laboratoriale, in cui diventa centrale la capacità per gli alunni di trasformare quel che si sa, come hanno chiarito i vari contributi sulle esperienze concretamente in corso in classi prime e seconde del secondo biennio.

Ovviamente molti aspetti si possono/devono migliorare; in forma di elenco mi limito a segnalare:

- il problema delle risorse materiali;
- quello delle modalità organizzative delle esperienze;
- quello delle interazioni che si sviluppano nelle attività;
- gli aspetti emozionali-affettivi che accompagnano le varie fasi;
- la modifica delle percezioni/aspettative personali di efficacia nel singolo allievo.

Nel diario di bordo quanto spazio deve essere loro accordato e a quali livelli di profondità si deve spingere la documentazione?

In relazione infine ad alcune perplessità affiorate in riferimento all'utilizzo-riadattamento delle categorie di Benjamin S. Bloom, è noto che:

- la scala di livelli fu costruita in modo empirico-sperimentale, raggruppando secondo criteri più generali quanto effettivamente si faceva negli istituti scolastici;
- la gerarchia logico-pedagogica serviva per distinguere tipi diversi di prestazioni intellettuali, ma non intendeva istituire un continuum da inferiore a superiore, misurabile scientificamente;
- alcuni items/livelli non si escludevano reciprocamente;
- le applicazioni misurate sperimentalmente con l'analisi fattoriale permisero di stabilire una correlazione tra i livelli seguenti: conoscenza-comprensione-applicazione ma dovettero assegnare pesi diversi all'analisi, alla valutazione ed alla sintesi.

Inoltre in tutti i contributi generali offerti dall'ADI s.d. al ripensamento del curricolo di letteratura nel triennio - e poi coerentemente anche in Compita - è sempre stato privilegiato un andamento ricorsivo e non lineare-sequenziale, come una rigida fedeltà al modello bloomiano avrebbe comportato.

Infine, mentre Bloom ritenne necessario costruire a parte una tassonomia di obiettivi inerenti al campo affettivo, per Compita si è partiti dalla constatazione che nella pratica didattica tale dissociazione risultava ben poco convincente; per di più rischiava di confliggere con una impostazione di fondo che intendeva coniugare la dimensione cognitiva con gli investimenti simbolici ed emotivi.

In soldoni: tutti sappiamo che, quando in classe si lavora su un testo narrativo o poetico, tanto meno l'esperienza si esaurirà in un dato puramente burocratico quanto più sarà in grado di attivare curiosità intellettuale, fantasia e sfera dell'introspezione e delle relazioni interpersonali. Perciò mi sembra di poter intendere il termine "valutazione" come riferito allo stadio in cui l'individuo sa giudicare in base a parametri (estetici, culturali, sentimentali, morali, politici), ma è disponibile a cambiare atteggiamento in presenza di argomenti convincenti. È evidente che tale atteggiamento (competenza) sul piano cognitivo si esprime in termini di capacità di pensiero divergente, ma mette in gioco anche i sistemi di valore, le capacità di dialogo e di confronto in un contesto di libertà e di razionalità.

Ancora del tutto aperte le questioni di carattere docimologico (controllo/misurazione degli apprendimenti, valutazione formativa/sommativa nei percorsi attuati etc.) o più specificamente istituzionale (certificazioni).