

Tivoli
Seminario nazionale 18-20 febbraio 2015

La letteratura a scuola: i criteri delle scelte

“Convieni insegnare meno cose, ma insegnarle così. Inducendo a «realizzare» e a fare – di ciò che si enuncia – esperienza concreta e non solo linguistica, almeno con l'immedesimazione. E quando si deve per forza usare soprattutto la lingua, a non accontentarsi di quell'usuale livello approssimato che [...] ci illude soltanto di descrivere la realtà. Una volta che un bambino o un ragazzo ha assaggiato questo modo di conoscere, non si accontenta più di nessun modo meramente e superficialmente discorsivo. Tutto il suo imparare sarà efficace, perché *la scuola gli avrà insegnato a imparare*. Da quel momento in poi, basterà dargli in pasto le nozioni (liste, ragionamenti, dibattiti sul tema...), e lui le userà sì per rispondere alle domande del compito in classe, ma soprattutto per capire come funzionano le cose nella realtà. Fuori della scuola, farà da solo.”
(da E. Lombardi Vallauri, *A che cosa serve andare a scuola?* in il Mulino" n. 6/14, p. 939)

1. Siamo al terzo appuntamento nazionale del nostro percorso di ricerca-azione. La citazione in *exergo* riassume il disegno didattico-culturale che sta alla base del progetto Compità e che anche in questi giorni cercheremo di precisare, affrontando, come dice il titolo di questo seminario, il senso dello studio della letteratura a scuola nell'orizzonte prospettico del suo valore formativo.

Nei due seminari precedenti abbiamo indagato la *competenza letteraria* intesa, un po' provocatoriamente, come **competenza interpretativa** per insinuare nel quadro europeo delle competenze uno sguardo divergente rispetto al significato corrente della parola “competenza”, definito prevalentemente in termini operativi e/o processuali e, dunque, per l'Italiano in termini linguistico-comunicativi assai più che estetico-espressivi.

Siamo partiti dalle metodologie didattiche. Abbiamo verificato cosa, nella prassi d'aula, facciamo *con* la letteratura per collocare le grandi opere dei nostri classici (italiani ed europei, antichi e moderni) dentro l'orizzonte d'attesa dei lettori-studenti, perlopiù digiuni della “cultura generale” che la loro lettura presuppone e che per via autoritativa non riusciamo più a imporre. Ci siamo chiesti come possiamo interagire noi, con i nostri linguaggi sequenziali, con i giovani, i cui modelli simbolici afferiscono a una cultura multimediale a prospettiva, storica, gerarchica, da noi frequentata e compresa meno che da loro, ma filtro delle loro esperienze e grammatica delle loro strategie cognitive. E abbiamo scommesso sulla letteratura come territorio privilegiato per agire la relazione formativa proprio a partire dal conflitto anche cognitivo che l'incontro dei giovani con i testi produce, un incontro che per diventare significativo deve

implicare mente e corpo, impegno razionale e coinvolgimento ludico-affettivo. In estrema sintesi: abbiamo vagliato la disponibilità ad accogliere l'imprevisto nella prassi didattica al fine non soltanto di trasmettere un sapere dato, bensì di costruire un sapere nuovo, che comprenda gli orizzonti storico-simbolico delle opere letterarie della tradizione e l'immaginario dei giovani d'oggi. E ci siamo interrogati - senza per altro giungere a proposte chiare e del tutto convincenti - su come possiamo valutare un percorso di questo tipo, necessariamente poco coerente con procedure standardizzate e nemmeno sempre riconducibile a una processualità di marca cognitivo-costruttivista.

Nel percorso di studio della letteratura resta ineliminabile la reazione soggettiva che gli oggetti artistici suscitano, tradotta in giudizio consapevole lungo le tortuose strade della comparazione, della contestualizzazione e dell'attualizzazione. Infatti, la definizione dei significati, in classe, progredisce per tentativi. È costruita cooperativamente dal basso sulla spinta delle domande emerse dall'incontro situato con i testi, un'opera o un autore, assai prima che dall'assunzione di interpretazioni esterne, offerte dalla procedure "scientifiche" dell'analisi e della critica. Si avvale dell'intreccio strettissimo fra la lettura e la pratica della scrittura o della riscrittura, nelle molteplici forme della scrittura saggistica e/o creativa, della transcodificazione intersemiotica e/o multimediale, le une e le altre strettamente legate sia alla riappropriazione dei contenuti di studio, sia al consolidamento delle competenze trasversali linguistico-cognitive, argomentative e comunicative. Il confronto ha delineato un quadro tanto vario quanto incoraggiante su cosa diventa la letteratura in aula quando l'insegnante persegue piste magari poco ortodosse, ma calibrate sui discenti, e sappia valorizzare le possibilità impreviste offerte dalla relazione didattica.

Tuttavia i percorsi monitorati costituiscono perlopiù unità circoscritte all'interno della curricularità disciplinare tracciata dalle *Indicazioni nazionali* per i Licei e dalle *Linee Guida* per i Tecnici e i Professionali, la cui sostenibilità in funzione dell'insegnamento e della valutazione delle competenze è stata vagliata in termini metodologici prima che epistemologico-disciplinari. La discussione sul paradigma storico-letterario che quei documenti nazionali propongono è oggetto di queste giornate. Dal lavoro fin qui svolto si possono ricavare solo spunti di riflessione, non piste chiare già tracciate: i moduli agiti nell'ottica fin qui descritta, siano essi individuati per autore/opera o genere o tema, riguardano il

primo e secondo anno del secondo biennio e quasi mai l'ultimo anno. Essi hanno osservato sostanzialmente i seguenti quattro principi: la centralità del testo; il privilegio accordato alle grandi opere; la scelta di autori non solo italiani; la contestualizzazione "attualizzante".

2. Alla luce di quanto fin qui detto alcuni problemi vanno subito posti.

Il primo: le *Linee guida* e le *Indicazioni nazionali* lasciano intendere che i curricula disciplinari debbano essere definiti dai singoli insegnanti in piena autonomia, nella specificità di scuole e territori. Ma al contempo ribadiscono che la finalità della materia *Italiano*, per quanto riguarda l'aspetto più specificamente letterario, resta quella di trasmettere ai giovani la nostra tradizione di opere e autori (o più realisticamente di informarli che esiste la letteratura italiana!). Nel secondo biennio e nell'ultimo anno, quando gli indirizzi di studio si precisano secondo una idea convenzionale della disciplinarietà, nelle *Linee guida* i *Contenuti* restano subordinati alle *Abilità* e dunque sono soggetti alla selezione dei singoli docenti in funzione delle competenze di cittadinanza: culturali, sociali, comunicative. La forma allocutiva del discorso incoraggia la modularizzazione della disciplina anche nell'aspetto storico-letterario, attraverso tagli tematici o problematici, interdisciplinari e/o multidisciplinari, calibrati sui bisogni o le peculiarità delle classi. Nelle *Indicazioni nazionali*, invece, gli *Obiettivi Specifici di apprendimento (OSA)* elencano gli argomenti da trattare in ciascuno anno e tendono a identificare le "competenze" con le "conoscenze". La forma perlocutiva stempera il valore orientativo del documento tracciando un compendio complessivo di autori e opere della nostra storia letteraria dalle origini ai giorni nostri, con incursioni nelle tradizioni regionali e nella letteratura europea: e in tale compendio pare essere compresa l'enciclopedia delle conoscenze letterarie a garanzia identitaria del cittadino italiano. Inutile sottolineare che la densità del canone confligge con una metodologia didattica attiva, nel senso sopra descritto, orientata a far incontrare forme diverse di immaginario e dunque di culture.

Il secondo: l'insegnamento letterario, indagato dalla specola delle competenze deve farsi carico di favorire quel processo di "immedesimazione" dei giovani negli argomenti di studio, grazie al quale "ciò che si enuncia" cessa di essere esperienza solo linguistica diventando concreta. Una via spesso praticata è quella di esplicitare il rapporto fra lo spazio geo-storico in cui l'apprendimento

avviene con la storia sovralocale, nazionale e globale, per esempio facendo intervenire a scuola scrittori o esperti su un tema. Ma un'altra via resta quella dell'interdisciplinarietà, ancora troppo poco frequentata nella scuola secondaria quale metodo di studio della complessità del mondo, e non solo come connessione esteriore fra alcune discipline, nel nostro caso la letteratura e le altre forme espressive. Per Edgar Morin - lo sappiamo - le discipline costituiscono un sistema a rete con nodi e relazioni multiple non gerarchiche: nodi che chiamano in causa i molteplici aspetti della vita umana interconnessi fra loro e che, per essere sciolti, necessitano del coinvolgimento pieno della soggettività di chi studia, con la sua propria "scaffalatura" di conoscenze e di attrezzi (direbbe Jerome Bruner). La scaffalatura di cui dispongono i ragazzi è almeno in parte condizionata dalle esperienze di apprendimento che i diversi curricula di studio contemplano. Dunque è ovvio che i curricula condizionano sia *che cosa* alla letteratura si può chiedere in termini di conoscenza del mondo extra-letterario sia *quali* opere si possono implicare per sciogliere - o allentare - alcuni di quei "nodi" ad una precisa altezza del curriculum. In altre parole all'interno di ogni percorso di studio, in base alle relazioni che la letteratura instaura con le altre discipline si precisano diverse ipotesi di letteratura, ciascuna con una grammatica, scansioni temporali e gerarchie interne proprie.

Ma la letteratura dei documenti ministeriali rinvia al modello storicistico ed estetico di narrazione, a conferma dell'anomalia italiana rispetto agli altri paesi europei. Tale modello - è superfluo rimarcarlo - presuppone una sequenzializzazione storico-cronologica della materia orientata dalle origini ai nostri giorni e scandita in una lista di autori e opere sostanzialmente chiusa a un uso interdisciplinare nel senso sopra indicato. La monumentalità letteraria delle grandi opere non sopporta il loro degrado a documento storico, abbiamo più volte ripetuto. Tuttavia, se vogliamo valorizzare la letteratura nelle sue molteplici valenze conoscitive, può essere efficace in sede formativa assumere anche la prospettiva tematica extraletteraria sia in rapporto alla scelta di autori e testi da proporre in classe sia in funzione della periodizzazione della storia della nostra civiltà. L'interdisciplinarietà (come dimostrano le tesine per l'esame di stato, quelle fatte bene e progettate dagli studenti insieme ai loro docenti) si rivela quasi sempre una via sicura per attualizzare lo studio della letteratura, cioè per riannodare i nessi tra la letteratura italiana e le altre forme dell'espressione

culturale, come il cinema, le letterature classiche e moderne, la storia dell'arte, la storia e la filosofia, talvolta anche con le discipline dell'asse scientifico, confermando che un'opera letteraria, quanto più è grande il suo valore estetico tanto più si presta a molteplici "valori d'uso" nel *qui ed ora* in cui l'incontro con essa avviene.

Semmai il problema didattico da affrontare è duplice: riguarda il livello di competenza a cui far intervenire il dialogo fra le discipline e l'individuazione dei temi; ma per affrontarlo occorre emanciparsi dalle strettoie di una periodizzazione letteraria a carattere prevalentemente autoreferenziale. Prova ne sia la difficoltà proprio nei licei ad accogliere una didattica modulare, seppur questa sia implicita nel *design* della terza prova e del colloquio nell'esame di stato. Anche nell'ultimo anno del curriculum, quando finalmente quasi tutte le discipline di area hanno colmato le abissali distanze cronologiche iniziali e quando sono chiaramente oggettivabili le specificità dei singoli linguaggi disciplinari, ciascun insegnante è ossessionato dall'elenco di autori o opere da trattare. Eppure, per fare un solo esempio restando dentro il modello narrativo convenzionale, nello snodo fra Ottocento e Novecento il ribaltamento delle rappresentazioni cortese-stilnovistiche prima e romantiche poi della donna e dell'amore sarebbe tanto più significativo per i ragazzi che leggono Verga e D'Annunzio, Pirandello e Svevo, se il tema della "femme fatale" o della crisi morale dell'istituzione familiare fosse messo in relazione con la trasformazione in atto del ruolo della donna e della sua identità, un problema storico-sociologico nonché giuridico-economico che riguarda la nostra attuale identità di genere, da affrontare nelle nostre classi anche per decostruire vecchi e nuovi "orientalismi".

Il terzo: metodologia didattica e scelte di canone non possono oggi eludere le domande nuove di un mondo divenuto irreversibilmente multiculturale, in cui l'obbligo civico del confronto con l'*altro* è solo apparentemente esorcizzato dalla trasformazione della geografia delle nostre vite quotidiane. Nel perimetro stretto di ogni spazio locale, in cui i nostri vicini sono spesso stranieri per lingua, abiti, cibi e stili corporei, verificiamo l'«ottundimento della nostra coscienza» nella mancanza della curiosità di sapere chi essi sono e perché sono finiti a vivere così prossimi a noi. La vicinanza, infatti, non scorcchia la distanza delle storie che ci separano; anzi ci allena a «una sorta di *apartheid* morale, che ci induce a non fare

spazio alla sorte degli altri o ci anestetizza nei suoi confronti»¹. Questa chiusura difensiva riguarda anche i giovani. Se la letteratura offre delle mappe orientative nella lettura del mondo, allora il suo insegnamento oggi non può prescindere da una ridefinizione del suo statuto anche in chiave interculturale, partendo dalla consapevolezza che non basta più la rilettura delle opere tradizionalmente proposte con uno sguardo attento alle tracce dell'incontro-scontro con gli altri popoli o alle immagini dello straniero nella letteratura italiana ed europea, per lo più codificate nei termini di uno specchio rovesciato della nostra identità.

3. *Compità* nasce come sperimentazione metodologica di accompagnamento della Riforma e non con l'obiettivo di ridisegnare il *curricolo di Italiano* nella scuola secondaria di secondo grado. Ma qualche domanda sul ruolo assegnato a questa disciplina nella scuola della Riforma e dunque sulla sua curricularizzazione occorre porla, rimanendo all'interno di un orizzonte del *possibile* tracciato dalla didattica d'aula.

Sul piano metodologico - l'abbiamo verificato - non solo l'aspetto linguistico ma anche quello letterario convergono con la prospettiva dell'apprendimento delle competenze. Dalla specola dell'insegnamento della letteratura, insegnare le competenze significa assumere il vissuto degli studenti per interrogare il mondo - o lo sguardo sul mondo - che un testo contiene. Ma perché questo avvenga non è influente quanta e quale letteratura si fa a scuola. Nella prospettiva del possibile, appunto, per dirla con le parole di Guido Armellini, occorre accettare un «uso debole della narrazione storica» tradizionale e «un canone alleggerito» a favore della qualità dell'esperienza di lettura².

Nel quadro teorico-pratico della scuola di oggi, abitata dalla pluralità delle culture e degli atteggiamenti mentali che da esse derivano, l'insegnante resta un trasmettitore di informazioni nella misura in cui è messo nelle condizioni di governare il processo continuo di progettazione e di innovazione, richiesto dal dialogo tra la competenza specialistica afferente allo statuto «scientifico» della disciplina e i modelli di mondo presenti nelle teste degli studenti o da loro via via elaborati. In questa prospettiva in riferimento al piano della trasmissione di conoscenze, che pure continua a competere all'insegnante di Italiano, non vanno elusi o negati alcuni dati di contesto. Provo a elencare i più rilevanti:

¹ Arjun Appadurai, *Così vicini, eppure così lontani*, in AAVV, *L'Oltre e l'Altro*, UTET, Torino 2014, p. 32.

² G. Armellini, *La letteratura in classe*. Edizioni Unicopli, Milano 2008, soprattutto le pp. 63-87 e 101-121.

1. Se spetta alla scuola salvaguardare la letteratura italiana come insieme di valori formali e tematici, in quanto sedimento simbolico e linguistico di una storia comune da custodire, il canone scolastico non può coincidere con la tradizione presa nella sua interezza. Occorre trovare dei criteri per costruirne uno a geometria variabile, in cui magari figurino i nomi di pochissimi grandi autori e una serie di opzioni di tipo formale (generi) o tematico (in rapporto a un nodo di rilevanza storico-culturale o sociale, dunque interdisciplinare ed extra-letterario), da declinare dagli insegnanti nella specificità delle loro classi, scuole, territori. Relativamente a questo punto credo che i colleghi che ci illustreranno i modelli epistemologici riferiti alla scuola delle letterature francese, inglese, spagnola e tedesca ci daranno stimoli interessanti.

2. Gli schemi logici presupposti dal digitale che informano gli stili cognitivi dei nostri studenti funzionano sulla giustapposizione e non sulla sequenzializzazione delle informazioni, con inevitabili mutamenti nella percezione dell'esperienza. Ma qualcuno comincia a dubitare della locuzione "nativo digitale", insistente su una cesura antropologica fra il prima e il dopo l'avvento dei social network, fra chi è in connessione permanente in rete e chi cerca l'esperienza corporea della relazione per pensare lavorare comunicare vivere. Roberto Casati, per esempio, nel suo libretto dal titolo militante, *Contro il colonialismo digitale*³, ha ripositionato l'imperativo dell'alfabetizzazione multimediale a carico della scuola in rapporto alla finalità della formazione di base di costruire "teste ben fatte". L'autore ci ammonisce a non confondere i piani, a non scambiare il mezzo con il fine, non certo a rinnegare - o demonizzare - il mezzo. E ci mette in guardia dall'illusione che il multimediale ci faciliti i compiti. Operazioni cognitive complesse, quali sono la lettura e la memorizzazione richieste dallo studio, si compongono della selezione delle informazioni e della formulazione di giudizi motivati, cioè presuppongono la capacità di dare forma sequenziale al pensiero in un discorso logicamente lineare. Ma la sequenzialità e la linearità confliggono con l'orizzontalità della rete, con la sincronia della connessione permanente, con la modalità analogica e paratattica di accesso all'informazione, pur restando - sequenzialità e linearità - forme irrinunciabili della comunicazione sociale, del dialogo e del conflitto delle idee. L'insegnamento dell'Italiano deve rivendicare e difendere come sua specificità

³ R. Casati, *Contro il colonialismo digitale*, Laterza, 2013

questa modalità cognitiva, linguistico-comunicativa ed inter-soggettiva; in quale modo spetta a noi insegnanti trovarlo. La linearità cronologica orientata della storia letteraria può essere una risorsa, ma per non risultare fittizia richiede una revisione delle cesure periodizzanti e della rilevanza canonica di alcune opere rispetto ad altre, a partire dalla dilatazione del tempo e dello spazio che i concetti stessi di *Storia* e *Cultura* presuppongono nel tempo della globalizzazione.

3. Assumendo la progressione cronologica dalle origini ai giorni nostri della letteratura non è di poca importanza il fatto che i grandi classici italiani devono essere affrontati quando le competenze sia culturali sia linguistiche degli studenti sono ancora fragili, tanto da compromettere in non pochi casi il senso del loro studio. La comprensione della lingua di Dante, Petrarca e Boccaccio orienta le nostre strategie didattiche, ma nemmeno a quel primo livello l'incontro con l'opera si può esaurire nell'esperienza linguistica, la quale semmai acquisisce rilevanza attraverso le forme di riscrittura e di riappropriazione. All'altro capo, poi, lo studio della modernità-contemporaneità risulta schiacciata alla fine del percorso, in un tempo sempre troppo residuale. Alla letteratura del Novecento e specialmente del secondo Novecento, va trovato un ruolo più chiaro di quanto oggi non abbia.

Nella storia letteraria destinata ai giovani l'aggettivo "moderno" è impiegato per indicare genericamente una rappresentazione dell'uomo, della società e della storia in qualche modo prossima a noi e allude costitutivamente alla contemporaneità. Ma lo stesso termine "moderno", soprattutto se impiegato nella forme sostantivate di "il moderno" o "la modernità", rimanda all'Otto-Novecento, anche quando interviene nella formulazione di concetti come *Modernismo* e *Postmoderno* o, in riferimento al primo scorcio di questo secolo, di *Ipermodernità*⁴. Ebbene è ovvio che in sede didattica - e non solo storica - sono le opere del XX secolo a condividere, nelle loro specificità nazionali, i tratti distintivi della modernità europea in cui, seppur in modo confuso, tutti, compresi i nostri studenti, ancora ci ritroviamo. Sul piano dei temi essi richiamano gli scenari urbani delle grandi metropoli, la traumatica separazione dal passato, la dissociazione uomo-natura, il dubbio sul senso delle cose, la condizione di spettatore rispetto all'esistenza privata e collettiva del soggetto; sul piano degli stili, la fine della tradizione intesa come un «complesso di forme, abitudini, canoni, *topoi* che ha attraversato la letteratura occidentale fino all'epoca

⁴ R. Donnarumma, *Ipermodernità. Dove va la narrativa contemporanea*, Il mulino, Bologna 2014.

romantica»⁵. Allora nel costruire i nostri percorsi di lettura/letteratura va presa sul serio la discrasia debenedettiana fra «una contemporaneità come sentimento personale e una contemporaneità come valutazione cronologica»⁶ : se contemporaneo non è sinonimo di coetaneo, tuttavia è pura mistificazione presumere, sia pure in nome della “modernità” acclarata dei nostri grandi autori canonici lontani nel tempo, che oggi si possa riservare a loro l’intero percorso scolastico, come si finisce per fare rimanendo ancorati alla consuetudine didattica.

4. Per i giovani la parola scritta non è più il canale privilegiato dell’esperienza estetica e della modellizzazione dell’immaginario. Ne deriva l’esigenza di ripensare i contenuti dell’insegnamento letterario e i tradizionali confini della letteratura per dare - soprattutto in quei curricula dove non ci sono altre discipline espressive - un congruo spazio alle forme dell’esperienza estetica, basate sull’immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi.

5. L’educazione letteraria va inquadrata nell’ambito di una formazione alla cittadinanza capace di coniugare gli orizzonti nazionali con quelli europei e addirittura planetari⁷. Ma l’allargamento oltre i confini nazionali dello studio della letteratura non può significare l’aggiunta di altri autori o altre opere. Il criterio non può essere l’accumulo; deve semmai prevedere l’alternativa possibilmente entro opzioni in qualche modo validate sul piano epistemologico dalla comparazione scientifica fra le letterature. In mancanza di una chiarezza in tal senso, negli ultimi dieci anni, dalle opere frequentate a scuola sono state progressivamente espunte quelle non italiane, nonostante la manualistica avesse già canonizzato, antologizzandoli, importanti autori europei. Questo ripiegamento, che avviene proprio quando nelle nostre aule siedono studenti provenienti da tutto il mondo, didatticamente parlando consegue all’ingestibile mole di conoscenze che la progressione lineare della storia letteraria comporta.

6. Da ultimo il problema della modularità irrelata e della narrazione unitaria. Questo è uno dei punti cruciali. Se un repertorio di autori e testi desunti dalla tradizione ci deve essere, ci deve essere anche la possibilità per ciascuna classe di costruirsi lungo il proprio percorso il suo canone e la sua idea di letteratura, a partire da quelle domande di senso che via via emergono nella coscienza collettiva del gruppo-classe. La vera partita che la scuola oggi gioca - lo sappiamo tutti - è di

⁵ cfr. G. Mazzoni, *Sulla poesia moderna*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 113

⁶ cfr. G. Debenedetti, *Il romanzo del Novecento*, Garzanti, Milano 1998, pp. 6-7

⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000, soprattutto pp. 65-75.

restituire alla lettura il valore di una esperienza umana irrinunciabile, di riabilitare la parola scritta e orale come *medium* antropologicamente fondativo della relazione fra un “io” e un “noi”. Per dirla in termini un poco altisonanti, la lettura e la letteratura a scuola devono preservare il senso di una dialettica significativa fra la particolarità delle esperienze dei singoli e dei popoli e l’universalità della storia, cioè rendere conto della «reversibilità delle distanze e delle differenze»⁸ sullo sfondo planetario dei conflitti e dei diritti umani. Ma ogni percorso significativo richiede una narrazione, cioè richiede di essere formalizzato, comunicato, condiviso. L’ora di Italiano, per diventare un laboratorio stimolante, deve costituire per le singole classi un’opportunità di costruire una propria narrazione *della e con* la letteratura, frutto dell’accostamento di metodologie e punti di vista di volta in volta richiesti dai percorsi specifici di lettura e di interpretazione.

4. *Compità* ha messo in luce la difficoltà di applicare all’insegnamento della letteratura, ma potremmo ben dire dell’Italiano *tout court*, quanto meno nell’ultimo tratto del segmento dell’istruzione secondaria, una programmazione tassonomica a priori, sia essa scandita per autori, per generi o per temi, per competenze grammaticali-testuali, argomentative e comunicative: perché in questa materia il processo di insegnamento-apprendimento presuppone una dialettica difficile e sempre situata fra sapere specialistico e sapere comune, fra domande prevedibili e imprevedibili, fra finalità istituzionali e mobilitazione di emozioni particolari. E perché tradurre la didattica delle competenze nel territorio disciplinare dell’Italiano significa valorizzare il carattere fondamentale dialogico della costruzione dei significati - nonché della loro formalizzazione comunicativa - prendendo sul serio la metodologia dell’apprendimento cooperativo.

Ciò detto la domanda a cui dovremmo qui provare a rispondere riguarda quale quadro paradigmatico di riferimento possa consentire una sintesi unitaria della pluralità di percorsi disciplinari conseguenti allo spostamento del *focus* dalla disciplina, intesa come un sistema dato e per così dire inerte di oggetti e tecniche di studio, sui soggetti che apprendono. È una domanda difficile, ma cruciale, se continuiamo a chiedere alla scuola di garantire una “cultura generale” comune. Abbiamo imparato dai sociologi e dagli antropologi a diffidare della stessa

⁸ R. Luperini, *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata 2013, p.37

locuzione “cultura generale”, la quale è sempre un codice di valori e di linguaggi mai neutrale né indipendente dalle logiche del potere. Tuttavia fino a pochi anni fa la scuola garantiva, attraverso la “cultura generale” che forniva, una qualche forma di memoria e identità collettive. La nostra scuola sembra oggi incapace di arginare la perdita da parte delle giovani generazioni di un senso complessivo della Storia e gli stessi insegnamenti di impianto storico, come il nostro, fanno fatica ad affermare il concetto di linearità, in base al quale ordinare gli eventi e i processi culturali. Tenendo fermo il criterio della linearità storico-letteraria e procedendo dalla letteratura del Duecento-Trecento, nell’individuare le scansioni della materia (per autori/opere - generi - temi) incidono molti fattori:

- ⇒ la progressiva emancipazione dall’aspetto linguistico-conoscitivo dei testi e delle opere nel passaggio dal primo anno del secondo biennio all’ultimo anno;
- ⇒ il criterio di individuazione dei tagli tematici, soprattutto in funzione di una interdisciplinarietà vera, conseguenti a una logica non necessariamente di origine estetica;
- ⇒ gli snodi interni alla storia occidentale di indiscussa rilevanza per il mondo attuale (per esempio nel Seicento la rivoluzione scientifica, nel Settecento l’Illuminismo, nell’Ottocento l’industrializzazione, nel Novecento le guerre mondiali e la Shoah).

E tenendo fermo il principio che l’insegnamento dell’Italiano deve oggi puntare sulla qualità della lettura, la selezione degli autori e delle opere dovrebbe garantire un lavoro efficace rispetto alle seguenti cinque finalità:

1. fornire alcuni riferimenti storico-identitari nazionali ed europei, da interrogare anche alla luce della grande migrazione di popoli e al mescolamento delle culture;
2. attivare un dialogo significativo fra discipline e ambiti del sapere vicini e lontani nell’ottica dell’unicità della conoscenza;
3. rendere interessanti per il soggetto che apprende la specificità dei diversi linguaggi disciplinari;
4. uscire dalla falsa dicotomia competenze linguistico-argomentative e competenze culturali e sociali;
5. evitare la contrapposizione fra percorsi di lettura e di storia della letteratura, come se “leggere” e “studiare la letteratura” fossero esperienze irrelate.

Se nella scuola di oggi dovrebbe essere un dato acquisito, e invece non lo è, che nell'adolescenza (ma non solo) non si dà pensiero senza emozioni e che se si vuole educare al pensiero, possibilmente critico, ci si deve occupare anche dell'educazione *alle e delle* emozioni, la scommessa è che l'incontro fecondo di una materia antica (la letteratura) con una metodologia didattica nuova (quella dell'apprendimento cooperativo) consenta agli studenti che frequentano le nostre scuole di utilizzare le ore di Italiano per costruirsi una mappa della cultura sedimentata nella lingua di questo Paese, siano essi di origine italiana o di altra provenienza geografica. E che gli uni e gli altri, alla fine del loro percorso di istruzione nella scuola secondaria di secondo grado di questo Paese abbiano la consapevolezza che la loro mappa culturale sarà giocoforza approssimativa, di fronte alla caduta dei confini sia geografici sia disciplinari che caratterizza la nostra epoca. Se lo studio letterario deve oggi essere scandito per moduli, tendenzialmente irrelati, ciascuno compiuto in se stesso, è importante per tutti aver chiaro che il territorio della lettura/letteratura non coincide con i testi affrontati in classe, ma ne comprende infiniti altri che varrebbe la pena, prima o poi, di leggere.

Carla Sclarandis