

SIMONE GIUSTI

*Le competenze della letteratura.*

Almeno una cosa ho imparato: che quando si ha a che fare con i bambini e si vuol capire quel che fanno e quel che dicono, la pedagogia non basta e la psicologia non arriva a dare una rappresentazione totale delle loro manifestazioni. Bisogna studiare altre cose, appropriarsi di altri strumenti di analisi e di misura. Anche farlo da autodidatti non guasta niente. Anzi.

Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, 1973

Il ragionamento proposto in queste pagine è provocato da una serie di avvenimenti che sono destinati a modificare il sistema dell'istruzione in Italia. *Le Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*<sup>1</sup> e il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*<sup>2</sup> hanno introdotto alcune importanti novità che non possono lasciare indifferenti gli studiosi di letteratura – con particolare riferimento, in questa sede, agli italianisti e ai comparatisti – che sono impegnati a fare della loro disciplina un lavoro dotato di senso e, quindi, in virtù del suo significato, riconosciuto dagli altri lavoratori e dai nuovi cittadini che aspirano a diventare lavoratori.

L'urgenza del discorso, dunque, è in parte dettata dalla necessità di prendere atto dei cambiamenti in corso; cambiamenti che si collocano nel solco delle innovazioni richieste dal Consiglio e dal Parlamento d'Europa, che a loro volta rappresentano la risposta che i paesi europei hanno deciso di dare ai mutamenti socio-economici e culturali in corso a partire dagli anni Ottanta del Novecento. Si ritiene inoltre urgente discutere – anche dietro lo stimolo di un recente libello di Tzvetan Todorov che ha appassionato gli insegnanti francesi, intitolato significativamente *La littérature en peril*<sup>3</sup> – le motivazioni, le strategie e i ruoli dei lavoratori della letteratura, ovvero di coloro che, nell'attuale società della conoscenza, dallo studio e dall'insegnamento della letteratura traggono un reddito.

Infine, poiché per lavorare nella scuola autonoma e per tutelare la propria libertà di insegnamento i docenti hanno il dovere di essere in grado di utilizzare gli strumenti normativi e metodologici a disposizione, valorizzando così il proprio ruolo di intellettuali e di operatori sociali, si ritiene utile fornire un ragguaglio circa le novità di questi ultimi mesi, di questi ultimi anni.

*Prima delle normative: analisi e interpretazioni*

Per affrontare la lettura dei documenti ministeriali è utile comprendere alcuni elementi di contesto e ripercorrere il processo che ha portato alla loro elaborazio-

ne, anche perché il loro approccio alla questione educativa è frutto di interpretazioni della realtà contemporanea che vengono da lontano.

L'indagine Eurydice 2002 promossa dall'UE ha messo in evidenza le principali mutazioni dello scenario socioeconomico che, in alcuni paesi, hanno sollecitato un cambiamento che sarebbe già in atto nei sistemi dell'istruzione<sup>4</sup>. Tali sollecitazioni, che avrebbero suggerito l'introduzione del concetto di competenza nei curricula, possono essere riassunte in cinque punti.

1. Le preoccupazioni del mondo del lavoro e dell'istruzione terziaria per la mediocre qualità dell'istruzione, evidenziata dalle valutazioni internazionali dei risultati scolastici. Da anni si parla di scarsi livelli di alfabetizzazione funzionale e di difficoltà da parte del mondo del lavoro di reperire personale con adeguate competenze di base (con particolare riferimento all'area logico-matematica).

2. L'internazionalizzazione. La creazione e il progressivo allargamento dell'Unione Europea, la maggiore mobilità dei lavoratori e la possibilità di scambiare merci e idee rendono necessaria l'integrazione dei sistemi di istruzione. Affinché sia possibile consentire il movimento transnazionale delle persone si rende necessario uniformare i sistemi scolastici e introdurre sistemi di certificazione e valutazione dai caratteri comuni. Per facilitare il trasferimento dei risultati dei percorsi di apprendimento, i paesi dell'UE perseguono la creazione di un Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)<sup>5</sup>.

3. La rapidità del progresso scientifico e tecnologico. La capacità di cambiamento del sistema produttivo rende impossibile ogni previsione sul futuro occupazionale dei giovani e, quindi, sulle conoscenze che essi devono avere per accedere al lavoro.

4. L'aumento esponenziale della quantità di informazioni. È un fenomeno che tende a rendere desueto il concetto stesso di conoscenza. Sempre più contano le capacità di scelta degli individui e sempre meno contano i programmi intesi come elenchi di saperi da acquisire al fine di accedere ad una determinata società. È in questo quadro che va collocata la costante attenzione prestata dall'UE all'orientamento inteso come attività formativa tesa a sviluppare l'autonomia delle persone, rendendole capaci di individuare i propri obiettivi e di reperire le risorse per raggiungerli.

5. La perdita di linearità dei percorsi di carriera. Le persone cambiano lavoro più volte nel corso della vita. Spesso con inversioni di rotta fino a pochi anni fa impensabili. La stessa carriera scolastica perde di linearità: gli studenti possono cambiare corso di studi più volte nell'arco della vita e, soprattutto, hanno bisogno di rientrare in formazione anche da adulti.

La risposta ai problemi e alle sfide elencate si può sintetizzare nel concetto di *lifelong lifewide learning*, un apprendimento che dura tutta la vita e non ha luogo solo nelle istituzioni formali ma anche in contesti non formali e informali, capace di sviluppare le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nel tentativo di costruire un efficace ed efficiente sistema dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento capace di garantire un *lifelong lifewide learning* a tutti i cittadini europei, l'UE ha provveduto a stabilire priorità, redigere manuali, individuare buone pratiche e, naturalmente, erogare finanziamenti.

Tra le priorità, è il caso di segnalare almeno l'innalzamento del livello medio di istruzione, la trasferibilità dei crediti e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei sistemi formali dell'istruzione e della formazione professionale, la promozione dell'orientamento come strumento di sviluppo dell'autonomia dei cittadini<sup>6</sup>. Alla fine del 2006, a sei anni di distanza dalla Conferenza di Lisbona, nella quale furono definiti obiettivi specifici e precisi indicatori di risultato, il parlamento e il consiglio d'Europa sono tornati sull'argomento per analizzare i risultati parziali – il raggiungimento degli obiettivi è fissato per il 2010<sup>7</sup> – e per dare alcuni suggerimenti agli stati membri. La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006 è il documento su cui si fonda il lavoro svolto dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'arco del 2007.

### *Le principali novità introdotte dai recenti documenti ministeriali*

La *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 constata la scarsa capacità di incidere sui livelli di istruzione e raccomanda agli stati membri di sviluppare «l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale, e [che] utilizzino le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo" [...] riportate in allegato». L'adozione del *Quadro di riferimento* è dunque finalizzata al raggiungimento – per tutti i cittadini di qualunque età – di un livello di competenza adeguato alle necessità basilari della società della conoscenza, con particolare riferimento al raggiungimento di un livello di competenza sufficiente a continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita: «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione». Per rispondere a questa sfida, l'UE fornisce un quadro di competenze chiave per l'apprendimento permanente: «Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Il *Quadro di riferimento* delinea otto competenze chiave:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Dopo la *Raccomandazione* il sistema dell'istruzione italiano ha accelerato il suo processo di cambiamento e di adeguamento alle necessità della società europea contemporanea. A partire da qui, pur tenendo conto della normativa precedente, il Ministero della Pubblica Istruzione ha dato un preciso segnale all'UE e alle centinaia di migliaia di insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado<sup>8</sup>. Tra le innovazioni principali si segnala, appunto, la centralità del concetto di competenza.

Per la prima volta, inoltre, si parla di dieci anni di obbligo di istruzione tra loro strettamente collegati. Le *Indicazioni* e il *Regolamento* forniscono un'unica chiave di lettura del percorso di apprendimento dell'alunno dalla scuola dell'infanzia (pre-obbligo) al biennio della scuola secondaria di II grado, passando per i cinque anni di scuola primaria e i tre anni di scuola secondaria di I grado. Ciò che tiene insieme questi primi 10 anni di istruzione è l'approccio centrato sulle competenze, che caratterizza sia le *Indicazioni* sia il *Regolamento*. Centralità delle competenze significa soprattutto centralità della persona che apprende e che agisce grazie a ciò che sta apprendendo. Si tratta di un ribaltamento drastico, che vede le discipline e i relativi contenuti – quelli che andavano a costituire i cosiddetti programmi – divenire degli strumenti (degli 'oggetti culturali') utili alla costruzione dell'autonomia delle persone. Le *Linee guida* del Ministero della Pubblica Istruzione tentano di tranquillizzare i docenti italiani fornendo spiegazioni utili e parlando di una «transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento»<sup>9</sup>.

Così, dopo gli importanti interventi realizzati per l'educazione degli adulti<sup>10</sup> il sistema dell'istruzione è tornato a parlare della necessità di certificare le competenze, introducendo l'obbligatorietà della certificazione alla fine della scuola secondaria di primo grado. Nel mese di settembre del 2007 escono le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione*, nelle quali vengono definite le finalità del processo formativo, le competenze da sviluppare, gli obiettivi di apprendimento. Ad esempio, a proposito dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia si legge:

Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'attitudine a fare domande, riflettere, negoziare i significati.

A proposito della scuola del primo ciclo troviamo:

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

Le competenze, lo abbiamo visto, vengono certificate dopo l'esame di terza media (scuola secondaria di primo grado). Il lavoro continua poi nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, fino a 16 anni, alla conclusione dei 10 an-

ni dell'obbligo di istruzione. A quell'età gli alunni e le loro famiglie potranno ottenere su richiesta una ulteriore certificazione delle competenze, che sarà comunemente rilasciata obbligatoriamente al compimento del 18° anno di età<sup>11</sup>.

Il *Regolamento*, che si rivolge indistintamente a tutti i tipi e gli indirizzi di scuola, propone una articolazione delle competenze, delle capacità e delle conoscenze in quattro assi culturali: l'asse dei linguaggi, l'asse matematico, l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico-sociale. Per ciascun asse culturale vengono definite le competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione.

Infine, poiché «l'elevamento dell'obbligo di istruzione a dieci anni intende favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione di sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale», il *Regolamento* dà anche una indicazione puntuale circa quelle competenze trasversali agli assi culturali e ritenute fondamentali per esercitare i diritti e i doveri di cittadinanza:

- 1) Imparare ad imparare: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro.
- 2) Progettare: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici.
- 3) Comunicare: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nella varie forme comunicative.
- 4) Collaborare e partecipare: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista.
- 5) Agire in modo autonomo e responsabile: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale.
- 6) Risolvere problemi: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e saper contribuire a risolverle.
- 7) Individuare collegamenti e relazioni: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo.
- 8) Acquisire ed interpretare l'informazione: ogni giovane deve poter acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Prima di procedere col ragionamento, merita un ulteriore approfondimento il concetto di competenza così come lo si intende nella normativa. Senza avventurarsi in un dibattito che conosce una letteratura ormai vastissima, se ci atteniamo alle definizioni ufficiali contenute nel citato *Regolamento* possiamo dire che: «Le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e si possono considerare l'insieme dei fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le *capacità* indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le *competenze* indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». Secondo un'altra definizione ufficiale dell'UE, la compe-

tenza consiste nella capacità di mettere in pratica sapere, saper fare, attitudini e abilità in una situazione di lavoro abituale o nuova. Le competenze, quindi, non sono spiegabili al di fuori dell'esperienza concreta delle persone. Per testimoniare a se stesse o agli altri delle competenze le persone devono muoversi nello spazio e nel tempo, devono agire, fare scelte, adottare dei comportamenti. Per descrivere le competenze è necessario osservare le persone che apprendono e svolgono dei compiti.

Vedremo nel prossimo paragrafo che questo spostamento verso la persona che apprende comporta una maggiore complessità dell'azione didattica, finora centrata sui risultati che le persone dovrebbero conseguire all'interno di determinati oggetti culturali (le discipline).

Un simile spostamento ha conseguenze davvero notevoli anche sulla letteratura e sul suo insegnamento. Simulando di dover entrare a scuola – nella secondaria di I grado o nel biennio della secondaria di II grado – domani, alla fine del percorso di studi, dopo aver letto il contratto di lavoro e la normativa vigente in materia di istruzione, l'insegnante di italiano laureato in Lettere dovrebbe per prima cosa andare a cercare, dentro le *Indicazioni* o nel *Regolamento*, il ruolo dell'insegnamento della sua disciplina, che non appare per nulla scontato, non essendo indicata una precisa rispondenza tra il nome della classe di concorso per la quale si è assunti e la competenza da acquisire, non esistendo una corrispondenza esatta tra competenze e discipline.

*Due esempi: le competenze linguistiche del biennio e la lettura comparata delle prove INVALSI e delle prove PISA*

Prendiamo, ad esempio, il caso del biennio della scuola secondaria di I grado. L'insegnante di materie letterarie – indipendentemente dal fatto che sia un insegnante di liceo, istituto tecnico o professionale – è naturale che vada istintivamente a leggere la parte del documento tecnico allegato al Decreto 22 agosto 2007 dedicata all'asse dei linguaggi. Dopo una breve introduzione, in cui si descrivono i caratteri principali del cosiddetto «asse»<sup>12</sup> e si stabilisce, tra l'altro, che «la padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione» e che essa «è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi», il documento riporta una tabella di cui riproduciamo la prima parte.

<i>Competenze</i>	<i>Abilità/capacità</i>	<i>Conoscenze</i>
Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale</li> <li>• Cogliere le relazioni logiche tra varie componenti di un testo orale</li> <li>• Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati</li> <li>• Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale</li> <li>• Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista</li> <li>• Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali</li> <li>• Principali strutture grammaticali della lingua italiana</li> <li>• Elementi di base delle funzioni della lingua</li> <li>• Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contesto, scopo e destinatario della comunicazione</li> <li>• Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale</li> <li>• Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo</li> </ul>

L'occhio dell'insegnante corre alla colonna di destra, destinata alle *conoscenze*, laddove è possibile trovare la terraferma della disciplina: qualche elemento di grammatica e di linguistica testuale. Potrebbe essere l'indice di un libro o un programma di studi. Sicuramente si tratta di argomenti presenti esclusivamente nei libri del professore di italiano, e dunque assenti dai testi adottati dai docenti delle altre materie.

Applicando queste conoscenze, lo studente di 16 anni dovrebbe essere in grado di compiere le azioni previste nella colonna centrale. Di fatto, ciò significa che l'insegnante – ma qui si esce dal dominio riservato al solo docente di italiano e alla sola scuola – dovrebbe ricorrere, nella sua attività, ai suoi strumenti disciplinari per esercitare tutte queste capacità e per mettere in grado gli alunni di compiere delle prestazioni – di vario livello – in ciascuno di questi specifici ambiti. Se nella colonna di sinistra si legge una lista della spesa, nella colonna centrale troviamo un elenco di esercizi da svolgere, un piano degli allenamenti.

Le conoscenze e le abilità trovano il loro compimento e significato nella capacità della singola persona di padroneggiare gli strumenti espressivi al fine di comunicare ciò che desidera quando ne ha bisogno e nella situazione in cui si trova. Detto altrimenti, l'insegnante può e deve osservare la persona agire in autonomia per affrontare situazioni concrete che richiedono l'utilizzo attivo delle risorse

esprese in termini di conoscenze e di abilità/capacità. La competenza – a sinistra della tabella – dà un senso alle conoscenze e alle abilità, che sono tenute insieme dalla persona che agisce nelle situazioni concrete della vita, non dalle impalcature teoriche delle discipline.

Un altro esempio utile a chiarire le novità introdotte dalla logica delle competenze può venire dalla lettura comparata delle prove OCSE-PISA – i cui risultati finiscono sempre per fare notizia e per dare scandalo qui in Italia – e delle prove INVALSI, l'annuale rilevazione degli apprendimenti degli alunni italiani promossa dal nostro Ministero e affidata all'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* al fine di monitorare l'andamento del sistema scolastico.

Cominciamo, appunto, dalla *Rilevazione degli apprendimenti INVALSI: Prova di italiano*. Proviamo a leggere una parte del fascicolo destinato nell'anno scolastico 2005/06 alla classe I della scuola secondaria di I grado, che inizia così, rivolgendosi direttamente ai suoi destinatari: «Fai la massima attenzione a queste istruzioni. Nel fascicolo ci sono due testi da leggere, ciascuno seguito da 15 domande. Leggi con attenzione i testi perché poi dovrai rispondere alle domande. Stai attenta/o: a lato di ogni testo ci sono dei numeri (5, 10, 15, ecc.). Ti aiuteranno a contare le righe. Quando rispondi non devi coprire il testo, se vuoi puoi rileggerlo. In alcune domande è riportato tra parentesi quali righe del testo dovrai rileggere per rispondere. Ad esempio: (righe 5-9) significa che dovrai rileggere da riga 5 a riga 9. Per ogni domanda ci sono quattro possibili risposte, ma una sola è quella giusta. Prima di ogni risposta c'è una lettera dell'alfabeto. Per rispondere metti una crocetta nel quadratino a sinistra della risposta che ritieni giusta [...]». L'alunno ha 50 minuti per leggere i due testi e rispondere a 30 domande. Il primo dei due testi del fascicolo che stiamo esaminando è il racconto *Gli occhi del gatto*<sup>13</sup>:

Vi sarà capitato qualche volta di scorgere gli occhi del gatto splendere nel buio quasi completo della notte, o di una cantina.

Come mai accade questo?

Gli occhi del gatto sono forse in grado di produrre luce, come fanno le lucciole?

Per molto tempo lo si è creduto, finché si è scoperto che non è così. Se fosse così, infatti, gli occhi del gatto [...].

Le domande hanno tutte la medesima struttura:

- A1. Il testo si apre con l'espressione al futuro «vi sarà capitato». Che cosa vuol dire questa espressione?
- Se non vi è ancora capitato, vi capiterà.
  - Vi è senz'altro già capitato, e ora non vi capiterà più.
  - È sicuro che vi capiterà.
  - È probabile che vi sia capitato.
- A3. A che cosa si riferisce il pronome *lo* nella frase: «Per molto tempo *lo* si è creduto» (riga 6)? Al fatto che gli occhi del gatto...
- splendono nel buio.
  - sono in grado di produrre luce.
  - splendono solo se illuminati da una pila.
  - agiscono come specchi.

- A9. Quale parte del discorso è il *che* nella frase: «Che c'è in più, nell'occhio del gatto?» (righe 18-19)?
- Una congiunzione.
  - Un avverbio.
  - Un pronome.
  - Una preposizione.

Il fascicolo elaborato nell'ambito di PISA<sup>14</sup> (Programme for International Student Assessment) per la rilevazione della *literacy* in lettura (Reading Literacy) presenta caratteristiche assai diverse e di certo più variegate. Innanzitutto, notiamo che l'oggetto dell'indagine non è l'italiano (come nelle *Prove di italiano* dell'INVALSI) ma la *literacy* in lettura, concetto sul quale vale la pena soffermarsi.

Per *literacy* si intende la capacità di raccogliere e utilizzare informazioni reperibili in testi scritti, in grafici, in tabelle ecc. e di eseguire operazioni, calcoli, ovvero risolvere problemi. Essa è dunque un processo attivo che si esercita su una pluralità di fonti di informazione e che comporta il possesso di capacità logico-matematiche. Di fatto, essa è il risultato di tre distinti processi, tutti e tre oggetto di specifiche indagini da parte dell'OCSE: la *literacy* in lettura (*reading literacy*), la *literacy* scientifica (*scientific literacy*), la *literacy* matematica (*mathematical literacy*). La *literacy* in lettura è la capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società<sup>15</sup>. La *literacy* in lettura è valutata in relazione al formato del testo – testi continui e testi non continui, testi di carattere narrativo, espositivo e argomentativo, – ai processi attivati nella lettura – individuare informazioni, comprendere il significato generale del testo, svilupparne un'interpretazione e riflettere sui suoi aspetti contenutistici e sulle sue caratteristiche formali, – e alle situazioni, definite in relazione all'uso per cui il testo è elaborato: uso personale, uso pubblico, uso professionale ecc.

Il fascicolo per la valutazione della *literacy* in lettura è composto da una serie di testi seguiti da una batteria di circa tre-quattro domande. I testi, come abbiamo detto, sono continui – narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi e persuasivi, testi di istruzione, documenti o atti ufficiali, ipertesti – e non continui – grafici, tabelle, figure, mappe, moduli, annunci e pubblicità – con l'obiettivo esplicito di simulare ciò che accadrebbe all'alunno quindicenne se si trovasse in un normale contesto di vita quotidiana<sup>16</sup>.

Un esempio di quesito su testi non continui può essere il seguente. Dati due grafici, un diagramma lineare che mostra i cambiamenti di livello del lago Ciad dall'11.000 a.C. ad oggi, un istogramma orizzontale che indica gli animali rappresentati dall'arte rupestre nel Sahara dall'8.000 a.C. al 1.000 a.C., rispondi alla seguente domanda:

Per rispondere alla seguente domanda devi integrare informazioni provenienti dalla Figura A e dalla Figura B.

La scomparsa del rinoceronte, dell'ippopotamo e dell'uso dell'arte rupestre Sahariana è avvenuta

- all'inizio dell'era glaciale più recente.
- verso la metà del periodo in cui il lago Ciad era al suo livello più alto.

- C. dopo più di mille anni da quando il livello del lago Ciad cominciò a diminuire.  
 D. all'inizio di un periodo ininterrotto di siccità.

Si tratta, secondo la classificazione proposta dall'OCSE, di un quesito di interpretazione che richiede allo studente di integrare fra loro informazioni presenti in molte e diverse parti del testo non continuo per comprendere una relazione.

Oppure, il testo può essere un brano di prosa di carattere informativo tratto da una rivista per adolescenti. In questo caso si tratta di un testo continuo di tipo informativo appartenente a una situazione di lettura ai fini di studio. L'articolo si intitola *Stare comodi nelle scarpe sportive*, è accompagnato da un'immagine divertente ed è scritto su tre colonne; il testo è scandito da titoletti in carattere grassetto. Dopo il brano sono previste quattro domande, tra cui la seguente:

Secondo l'articolo, perché le scarpe sportive non devono essere troppo rigide?

Sono considerate valide le risposte che fanno riferimento a una limitazione dei movimenti. La risposta alla domanda si trova in un passo che dice: «Se una scarpa è troppo rigida, limita il movimento». La risposta è considerata relativamente facile, poiché le parole usate nella domanda sono collegabili con quelle presenti nel testo.

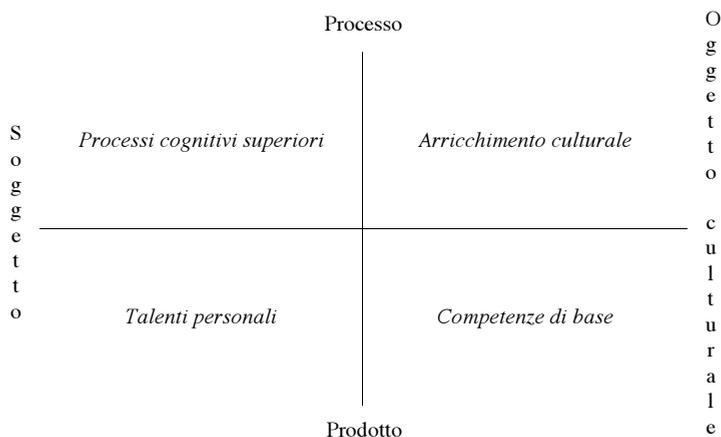
Ad una prima comparazione dei due strumenti di valutazione possiamo notare alcuni elementi distintivi. È evidente fin dal titolo delle prove che l'INVALSI prende le mosse dal curriculum scolastico e, in particolare, dall'apprendimento dell'italiano. All'INVALSI interessa rilevare che cosa hanno imparato a scuola gli alunni in una determinata materia, quindi elabora i suoi test a partire dalle conoscenze e dalle abilità previste nel curriculum e reperibili all'interno della normativa ministeriale di riferimento. Gli esperti di PISA sostengono che la novità più rilevante del loro programma sia rappresentata proprio dal fatto che le conoscenze e le abilità «non sono definite in termini di comune denominatore fra curriculum scolastici dei diversi paesi ma, soprattutto, in termini di abilità ritenute essenziali per l'avvenire»<sup>17</sup>. Non è l'apprendimento scolastico l'oggetto della valutazione, ma l'effettiva competenza dei quindicenni quando sono messi nella condizione di fronteggiare delle specifiche situazioni. Da questo approccio nasce il concetto di *literacy*, la cui analisi costituisce uno dei punti qualificanti il lavoro del programma dell'OCSE. Se torniamo alla tabella che abbiamo riportato sopra, possiamo dire che l'INVALSI parte dalla colonna a destra, mentre PISA prende le mosse da quella di sinistra.

Inoltre, INVALSI esercita le abilità degli studenti su un unico formato di testi (testi continui), e su due tipi testuali, distinti dagli esperti in letterari e funzionali, mentre PISA mette di fronte a sette tipi di testi continui e sei tipi di testi non continui. INVALSI ricorre ad un unico tipo di quesito, il test a risposta multipla, PISA ricorre sia a test a risposta multipla sia a domande a risposta aperta. In sintesi, possiamo dire che INVALSI usa un approccio che si mantiene vicino al mondo della scuola e della pubblica amministrazione in generale, presentandosi fin dal primo impatto come una prova d'esame, mentre PISA persegue l'obiettivo di simulare situazioni di lettura autentiche, centrate sui processi cognitivi<sup>18</sup> e vicine alla realtà quotidiana e alla sua complessità, tenendo conto del ruolo attivo e interattivo del lettore, della pluralità di situazioni, delle aspirazioni individuali.

*Che cosa si fa con la letteratura a scuola: una fenomenologia dei modelli didattici*

Senza avere la pretesa di individuare le cause del ritardo e del disagio della scuola italiana rispetto alle esigenze e alle priorità dell'UE, ma con l'obiettivo esplicito di fornire una o più interpretazioni a questi fenomeni, si procede ad un excursus dei modelli didattici, i quali costituiscono, a ben vedere, l'unico vero strumento di potere attraverso il quale gli insegnanti – dalla scuola dell'infanzia all'università – possono e debbono influire sul cambiamento delle persone e dei contesti. Allo scopo di interpretare le pratiche di insegnamento in voga nella scuola italiana contemporanea, dunque, si ritiene opportuno individuare uno strumento di osservazione in grado di tenere nel dovuto conto l'attività didattica nel suo insieme e nella sua complessità.

In questa sede si propone l'utilizzo delle utili indicazioni di Massimo Baldacci<sup>19</sup>, il quale ha allestito – secondo un approccio fenomenologico – un utile strumento di osservazione dei modelli didattici. Egli prende le mosse da quella che chiama «situazione didattica tipica», descritta come «un processo d'interazione di un soggetto e un oggetto culturale, che dà luogo a un esito d'apprendimento (più o meno adeguato)»<sup>20</sup>. Sulla base di questo schema, il pedagogo elabora una vera e propria tavola dei modelli didattici, dove sono rappresentati quattro modelli ideali che possono anche essere considerati quattro diversi percorsi formativi (o curricoli). Ciascun modello è identificato e etichettato attraverso un «baricentro teleologico», «il fine formativo che appare in qualche modo predominante al loro interno»<sup>21</sup>.



Sarebbe interessante, per ciascuno dei lettori del presente saggio, provare a collocare in queste quattro caselle le proprie azioni didattiche, quelle che ciascuno svolge nella sua attività quotidiana, se si tratta di un insegnante, o quelle a cui ha partecipato nel corso della carriera scolastica e universitaria. Prima di procedere in questa direzione è fondamentale aver chiaro il significato e l'utilità di questo modo di osservare i modelli didattici. Dopo aver compreso i modelli – con la consapevolezza che si tratta di una visione parziale che qui viene offerta ai lettori – si

tenterà di calarli nella prassi docente, consapevoli che nessuna azione didattica può dirsi neutra e che, quindi, corrisponde sempre ad uno o più modelli, teorie, ideologie di riferimento.

### 1. Il modello delle competenze di base

Il modello didattico centrato sull'acquisizione delle competenze di base<sup>22</sup>, caratteristico della scuola dell'obbligo dei paesi democratici, si fonda su un'intenzione sociale e, in linea di principio, si oppone a una concezione elitaria della formazione. Esso intende dare a tutti i cittadini la capacità d'uso di competenze disciplinari attinenti alla sfera dell'alfabetizzazione logico-matematica e linguistico-comunicativa. È il modello dominante, quello in cui siamo sommersi, spesso senza accorgercene. Chi si muove al suo interno mette al centro dell'azione didattica la necessità di conseguire dei *risultati* (prodotti) inerenti a *campi del sapere* (oggetti culturali) e si situa nel riquadro in basso a destra dello schema proposto, nel punto più distante dai soggetti e dai processi di apprendimento. Per intendersi, chi insegna seguendo principalmente questo modello sa già prima di cominciare quali sono i risultati da raggiungere per tutti gli alunni; risultati che sono strettamente collegati alla disciplina di insegnamento e alle conoscenze e alle capacità che ad essa fanno esclusivo riferimento. Siamo dalla parte delle prove di valutazione il più possibile 'oggettive', tese a verificare l'effettiva acquisizione di conoscenze e abilità rigorosamente programmate e standardizzate<sup>23</sup>.

A seconda di come lo interpretiamo, il modello può dare esiti radicalmente diversi. Per chi crede che gli individui abbiano al loro interno dei «limiti di educabilità»<sup>24</sup>, e che, quindi, non tutti siano capaci di raggiungere i risultati inerenti a quel determinato campo del sapere – ad esempio la lingua italiana – il modello si traduce in un insegnamento estemporaneo e impostato su una didattica trasmissiva. Per chi, al contrario, ritiene che i limiti di educabilità siano esterni all'individuo, il modello prende le forme più complesse della didattica individualizzata, ovvero di una didattica che cerca di conseguire gli stessi risultati con strumenti diversi a seconda delle situazioni individuali e dei personali stili di apprendimento. L'obiettivo diventa quello di raggiungere una piena adeguatezza delle competenze e la loro piena padronanza. Da questo modello discendono la programmazione individualizzata, il *mastery learning* e il lavoro per unità didattiche, pratiche ormai entrate nell'uso scolastico attraverso la programmazione e, soprattutto, attraverso i libri di testo, che rimangono di fatto, nella frammentata situazione italiana, gli unici veri responsabili della diffusione dei modelli didattici.

Si tratta di quella programmazione per obiettivi alla quale siamo abituati nel sistema scolastico italiano<sup>25</sup>. L'insegnamento viene progettato in funzione dei traguardi di apprendimento che vengono definiti preliminarmente, prima in sede nazionale – regionale per la formazione professionale – e poi declinate dai Piani dell'Offerta Formativa di ciascuna istituzione scolastica. Per immaginare il funzionamento di questo modello didattico è utile pensare all'insegnamento della lingua straniera o della lingua italiana come seconda lingua: si comincia da una rilevazione dei livelli iniziali attraverso dei questionari a risposta chiusa e, eventualmente, dei colloqui individuali o delle simulazioni; poi si suddividono gli alunni in livelli, in maniera che ciascuno possa conseguire il risultato dell'accesso al livello suc-

cessivo. L'insegnamento avviene attraverso lezioni frontali e esercitazioni, i risultati vengono rilevati attraverso questionari, simulazioni e prove che normalmente sono già stabiliti, poiché gli obiettivi sono già stabiliti. Chi non raggiunge il livello (il risultato), è invitato a recuperare, ovvero a ripetere una parte del corso o a lavorare da solo fino al conseguimento del risultato. Fanno parte di questo modello, dunque, i concetti di 'recupero' e di 'debito scolastico', strettamente correlati al concetto stesso di obiettivo.

I tradizionali strumenti di valutazione – l'interrogazione e il tema – si adeguano perfettamente al modello, integrati da altri strumenti di tipo quantitativo – capaci cioè di tradurre in numeri, o in aggettivi, i livelli di prestazione, – quali il questionario a risposta chiusa (il test di conoscenza) e l'analisi del testo. Si tratta di strumenti, appunto, focalizzati sul prodotto, il risultato, e sull'oggetto culturale, la disciplina. Ciascun docente usa i suoi, e li utilizza esclusivamente per rilevare il livello di apprendimento nella propria materia. Non c'è interesse alla persona, se non in rapporto all'oggetto culturale di cui stiamo parlando. Non c'è interesse al processo di apprendimento, poiché si tende a non osservare il modo in cui la persona raggiunge il risultato per concentrarsi sul prodotto che dimostra il risultato (il tema, l'interrogazione, l'analisi del testo, il test, eccetera).

È il caso di ribadire che gli strumenti di programmazione e le procedure didattiche di cui stiamo parlando sono concepite per lavorare sulle competenze di base, ovvero su quelle competenze ritenute basilari allo sviluppo di altre competenze, sulle quali si opera generalmente nella cosiddetta scuola dell'obbligo. Sono le competenze generalmente rilevate dall'OCSE, sulle quali si gioca il futuro economico dei paesi sviluppati e in via di sviluppo. Abbiamo già osservato la scarsa capacità dimostrata dal sistema scolastico italiano nel far conseguire ai propri studenti adeguati livelli di competenza: la nostra scuola, in particolare, ha il limite di lavorare non sulle competenze, bensì sulle conoscenze e, in minima parte, sulle abilità (con particolare riferimento alla scuola secondaria, ovvero alla scuola delle discipline, quella che lavora, in gran parte e non sempre consapevolmente, secondo il modello delle competenze di base). Una cosa dovrebbe essere chiara per chi lavora dentro questo modello di riferimento: se la scuola non consegue gli obiettivi, ovvero se gli alunni non raggiungono le competenze, essa fallisce sotto un duplice punto di vista: 1) gli alunni non sono in grado di accedere ai servizi e di partecipare attivamente alla vita democratica e al lavoro; 2) focalizzando l'attenzione sul risultato e sulle discipline, specie a partire dagli undici anni, ha abituato gli alunni a ragionare in termini di prestazione e di efficienza, perdendo di vista la persona e i suoi interessi, le sue motivazioni, il suo stile di vita, il suo modo di vivere e di apprendere (con conseguenze negative sulla percezione di sé e della propria efficacia, sul rapporto con il potere e le istituzioni).

Un'ultima considerazione che interessa da vicino i docenti di italiano della scuola secondaria di secondo grado: il modello e i relativi strumenti operativi non sono entrati nella scuola nella loro versione 'pura'; essi hanno semmai contaminato gradualmente altri modelli didattici già presenti, trovando terreno fertile soprattutto negli anni Settanta e Ottanta, durante l'egemonia dello strutturalismo e in stretto rapporto all'ascesa della linguistica. Vale la pena soffermarsi sul rapporto tra il lavoro scolastico e le teorie strutturaliste. Queste ultime, focalizzate sul testo

come prodotto e, nella loro versione italiana, sullo stile come compimento di un processo, hanno favorito il passaggio da un modello che, almeno in linea teorica, era attento ai processi di apprendimento delle persone – il modello dell'arricchimento culturale – ad un modello centrato esclusivamente sul risultato.

Infine, ma non è certo una considerazione secondaria, le competenze linguistiche non sono le competenze letterarie, e le competenze letterarie non sono delle competenze di base secondo la definizione vulgata. Potremmo dire, nel caso degli studenti del liceo o, meglio, per gli studenti universitari, che si tratta di competenze tecnico-professionali di cui vengono attrezzati i futuri lavoratori della letteratura. Si tratterebbe, dunque, di competenze non trasferibili ad altri contesti e professioni, che si acquisiscono al fine di trovare lavoro. A meno che, lo vedremo in seguito, non si trattino le competenze letterarie come competenze trasversali.

## 2. Il modello dell'arricchimento culturale

L'altro modello didattico dominante nella scuola italiana, soprattutto a partire dalla secondaria di secondo grado, è quello prevalentemente centrato sull'arricchimento culturale. È il modello gentiliano, fondato sull'utilizzo di un ristretto numero di discipline (oggetti culturali) che le persone devono apprendere con fatica, allo scopo di crescere culturalmente, di arricchirsi, di dotarsi di strumenti cognitivi e culturali per affrontare la vita adulta e, infine, diventare *maturi*<sup>26</sup>. Come nel modello precedente, le discipline hanno un valore fondamentale e rimangono assolutamente centrali in quanto *oggetto* di apprendimento – con l'avvertenza che in questo caso esse sono considerate portatrici di valori prima che di competenze. È la persona che, grazie all'interiorizzazione di significati e valori che sono propri di alcuni oggetti culturali (un canone di opere letterarie, ad esempio), si arricchisce e sviluppa. Fanno parte di questo modello pratiche didattiche come la lezione 'socratica', centrata sul dialogo e – si potrebbe dire oggi – sul conflitto delle interpretazioni<sup>27</sup>, e il tema, attraverso il quale l'alunno può dimostrare chi è diventato (e non tanto come compone).

Questo modello meriterebbe di essere ampiamente discusso, perché, ancor più del precedente, è alle fondamenta della formazione e dell'ideologia stessa di gran parte degli insegnanti, soprattutto di materie letterarie. Esso ha radici idealiste ed è profondamente radicato nella nostra cultura liceale e, più in generale, nella tradizione educativa occidentale, dal carattere elitario (destinato alle classi dirigenti e, quindi, alla perpetuazione di valori e significati) e antiutilitaristico.

I rischi connessi all'adozione del modello dell'arricchimento culturale sono principalmente due: elitarismo culturale e snobismo; essenzialismo, ovvero interpretazione astorica dei valori umani e, dunque, misticismo (rischio concreto nell'attuale interpretazione di questo modello negli USA<sup>28</sup>).

Ad essi si aggiunge il rischio di inefficacia qualora la cultura di riferimento non sappia dialogare con la cultura di partenza degli alunni. Infatti, perché questo modello sia davvero capace di agire sul processo di crescita deve trovare dei punti di contatto tra la cultura dei discenti e quella dei docenti.

Anche in questo caso, comunque, è importante specificare che il modello nella sua versione pura non esiste: esso si confonde a pratiche didattiche che gli sono estranee e che tendono a farlo slittare verso altri 'quadranti' della nostra griglia. Ad

esempio, quando si applica una programmazione per obiettivi alla storia letteraria – lavorando, quindi, per unità didattiche – e si utilizzano questionari a risposta chiusa per rilevare le conoscenze prestabilite dal docente, si deve essere consapevoli che si sta operando in modo incongruente ai due modelli. In particolare, si sta mettendo da parte l'interesse per il processo di apprendimento – quello che abbiamo chiamato arricchimento culturale – per mettere in dominante il risultato, il prodotto. Da qui nasce l'accusa di nozionismo e, soprattutto, in questo atteggiamento si radica la crisi di motivazione di docenti e alunni. Perché se tutti sono in grado di comprendere che è necessario sacrificare sé stessi (il soggetto che sta sulla parte sinistra del riquadro) e i propri processi di apprendimento (in alto) allo scopo di acquisire le competenze di base e, quindi, di diventare dei cittadini in grado di esercitare il loro potere, si può supporre che in pochi siano in grado di comprendere che è necessario sacrificarsi in nome di un personaggio letterario, di un periodo storico o di qualcosa che comunque viene percepito come estraneo alla cultura dominante. Sarebbe sufficiente – e per questo occorrerebbe essere in grado di controllare i propri modelli di riferimento – che gli insegnanti usassero l'oggetto culturale per far crescere gli alunni, ovvero per operare su quelle competenze – stavolta non più solo di base, ma anche trasversali, come vedremo tra poco – che comunque, consapevolmente o meno, vanno a sviluppare<sup>29</sup>.

Facciamo l'esempio del metodo di studio. Si dice che gli studenti liceali siano più bravi a studiare e che per questo sono più adeguati ad affrontare i percorsi universitari o il lavoro. Significa che hanno conseguito un buon livello di competenza metacognitiva, quella che il nostro Ministero chiama – sulla scorta dei documenti europei – imparare a imparare. È una delle competenze chiave di cittadinanza che tutti gli alunni italiani dovranno, d'ora in avanti, conseguire entro il sedicesimo anno di età. È una di quelle competenze chiave che sono considerate trasversali a tutte le discipline e trasversali alla scuola stessa, poiché si apprendono anche – se non soprattutto – al di fuori del contesto scolastico. Ed è una di quelle competenze che gli insegnanti del biennio saranno chiamati a certificare, ovvero a dichiarare per scritto, descrivendo in che modo e a che livello l'alunno testimonia di possederla. Ma in questo momento che cosa accade nella scuola italiana? Di certo non esiste una diffusa consapevolezza degli strumenti e dei modelli didattici in grado di sviluppare questa competenza, sulla quale lavorano soprattutto gli insegnanti della scuola primaria – i soli ad avere una preparazione adeguata allo scopo – e i genitori. Chi arriva al liceo oggi è probabile che lo debba al lavoro di questi due attori sociali: scuola primaria e famiglia. Poi, una volta arrivati al liceo, o, in generale, alla scuola secondaria di secondo grado, il lavoro su questa competenza trasversale si interrompe, diventa un prerequisito per raggiungere degli obiettivi, dei risultati già stabiliti.

La crisi profonda in cui si trova questo modello didattico – legata soprattutto alla crisi del canone delle opere e alla caduta del confine tra alto e basso in ambito culturale, ma anche al suo abbandono del concetto stesso di arricchimento – è per molti il segno più evidente della decadenza e della barbarie incipiente.

### *3. Il modello dei talenti personali*

«Il fine fondamentale di questo modello è di promuovere in ogni persona lo sviluppo di una forma di eccellenza cognitiva che dia corpo alle sue peculiarità in-

dividuali»<sup>30</sup>. Esso mette al centro il *soggetto* che apprende per raggiungere un determinato *risultato* (prodotto), da individuare sulla base dei talenti e delle diverse forme di intelligenza dello scolaro<sup>31</sup>. Si differenzia dal modello precedente perché non intende sviluppare, in generale, le facoltà mentali, ma intende concentrarsi su specifiche abilità. Si distingue dal modello delle competenze di base per la centralità del soggetto e delle sue 'intelligenze'.

È il modello cui fanno riferimento le varie forme di didattica personalizzata; in particolare, nella scuola italiana si adotta il Piano Educativo Individualizzato per gli alunni diversamente abili, e la programmazione individuale finalizzata al recupero degli alunni a rischio di insuccesso scolastico o di dispersione. Anch'esso, come il modello dell'arricchimento culturale, presenta il rischio di un elitarismo educativo, privilegiando gli alunni più evidentemente dotati di un talento individuale. Allo stesso modo corre il rischio di trascurare l'importanza delle competenze di base come traguardo comune a tutti i nuovi cittadini.

#### 4. Il modello dei processi cognitivi superiori

In una posizione diametralmente opposta al modello delle competenze di base si situa il modello centrato sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori, nel cui ambito «si mira prevalentemente a sollecitare la messa in atto dei processi cognitivi superiori dello scolaro, a stimolare lo sviluppo delle sue capacità mentali più elevate»<sup>32</sup>. È la posizione di chi rifiuta decisamente ogni nozionismo e, abbandonando ogni attenzione per l'oggetto di apprendimento (la cultura, la disciplina), si concentra sul processo di apprendimento del soggetto (la metacognizione).

I vantaggi di questo modello, che si fonda su procedure didattiche attive e partecipative, sono evidenti a chi percepisca l'importanza dell'imparare ad apprendere, una delle competenze chiave per la sopravvivenza nella società della conoscenza. Riprendendo una famosa espressione di Montaigne – di recente recuperata da Edgar Morin, l'intellettuale che ha in parte redatto l'introduzione alle *Indicazioni* del Ministero della Pubblica Istruzione<sup>33</sup> – una 'testa ben fatta' è molto più utile di una testa piena, e il rafforzamento della capacità di risolvere i problemi in maniera creativa, di selezionare le informazioni, di imparare a imparare, ad esempio, mette in grado gli individui di arginare l'obsolescenza dei saperi e il cambiamento repentino del mercato del lavoro.

È di sicuro il modello che più si presta ad una didattica centrata sulle competenze, con particolare riferimento alle competenze trasversali, ovvero a quelle competenze che non si acquisiscono, di norma, attraverso percorsi formativi strutturati e intenzionali (salvo l'eccezione delle scuole materne e elementari), ma che si imparano un po' per caso, attraverso il fronteggiamento quotidiano dei problemi, oppure attraverso attività sportive, associative, ecc. Si tratta di quelle competenze oggi ritenute fondamentali per tutti i cosiddetti lavoratori della conoscenza:

- diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito, analizzare capire rappresentare la situazione, il problema, sé stessi (le risorse che possono essere utilizzate o incrementate all'occorrenza) come condizione indispensabile per la progettazione e la esecuzione di una prestazione efficace (abilità cognitive);
- relazionarsi, mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, le persone e le co-

se di un certo contesto per rispondere alle richieste (abilità interpersonali o sociali: insieme di abilità emozionali, cognitive e stili di comportamento, ma anche abilità comunicative);

- affrontare, fronteggiare, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio, intervenire su un problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo, costruire e implementare le strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito<sup>34</sup>.

Le *Linee guida* per l'attuazione dell'obbligo di istruzione fanno un esplicito riferimento a questo modello, quando parlano di una «organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze, da articolare in forme coerenti con le scelte generali del Piano dell'Offerta Formativa, e in particolare, di una programmazione didattica ed educativa centrata sui processi di apprendimento e misurata sui livelli di ingresso e sui diversi ritmi e stili cognitivi degli studenti, che comprenda attività dedicate al recupero di ogni tipo di svantaggio senza trascurare la promozione delle eccellenze».

Vedremo più avanti come si può lavorare con la letteratura in questa direzione. Intanto ci basti ricordare che alle competenze trasversali fanno implicitamente riferimento le competenze chiave per la cittadinanza attiva descritte dal *Regolamento per l'attuazione dell'obbligo dell'istruzione*, che, in generale, per lavorare sulle competenze – perché si possa affermare che la persona è competente – occorre lavorare insieme alla persona che apprende, la quale deve essere consapevole e partecipe del processo di crescita. All'interno del modello centrato sul soggetto e sul processo, le discipline – gli oggetti culturali – non trovano spazio se non come strumenti, i risultati contano meno dei processi e delle procedure messe in atto e apprese dal soggetto, e la valutazione interessa in quanto autovalutazione, ovvero in quanto strumento per prendere consapevolezza delle proprie competenze. Le competenze non si valutano, si certificano dopo averle osservate. Propriamente, le competenze vengono testimoniate e descritte – attraverso l'uso di frasi verbali – in termini di azioni (in questo caso azioni cognitive) che la persona è in grado di compiere in determinate situazioni<sup>35</sup>.

È importante sottolineare che si tratta di un modello che valorizza le competenze dell'insegnante, attribuendogli un ruolo attivo nella costruzione – piuttosto che nella trasmissione – di saperi. Naturalmente questo rappresenta anche il principale punto di debolezza del modello stesso, che per essere applicabile ha bisogno di insegnanti capaci di «reperire il materiale adatto, di organizzare l'ambiente di lavoro, rendendolo gratificante e idoneo alla comunicazione; di stimolare il processo della conoscenza senza mai offrire risposte definite e incontestabili»<sup>36</sup>. Siamo consapevoli che una parte della scuola è molto lontana da questi principi e da queste pratiche, che tuttavia sono penetrate nel mondo dell'istruzione grazie alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, ma anche attraverso i più recenti approcci proposti dall'orientamento, dall'educazione interculturale e dalla formazione professionale.

*L'educazione linguistica, l'educazione letteraria*

Ricominciamo dal ruolo della letteratura nell'insegnamento, distinguendo l'educazione linguistica dall'educazione letteraria. Si intende per educazione linguistica la teoria e la pratica dell'insegnamento della lingua italiana come lingua materna. In particolare essa si occupa dello sviluppo delle quattro abilità linguistiche fondamentali (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) della riflessione sulla lingua e sulla sua storia. L'educazione letteraria può essere definita la teoria e della pratica dell'insegnamento della letteratura; essa non ha una tradizione di studi vera e propria e non è oggetto specifico di insegnamento o di apprendimento nell'università italiana<sup>37</sup>.

Un primo punto da considerare è il ruolo della letteratura nell'educazione linguistica. Possiamo affermare – non senza qualche preoccupazione – che la letteratura non compare, neanche leggendo tra le righe, né tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, né all'interno delle *Indicazioni nazionali*, né nel *Regolamento*. Di fatto, il suo ruolo rimane legato a consuetudini, alla formazione dei docenti, tutti laureati in Lettere e obbligati a sostenere esclusivamente esami di letteratura italiana, di storia e di geografia, e alle scelte editoriali – conformi d'altronde alle aspettative dei docenti – che mettono al centro dell'educazione linguistica l'antologia di italiano, il florilegio di testi appartenenti alle letterature di tutto il mondo e di tutti i tempi. La letteratura non è necessaria all'educazione linguistica. Vedremo in seguito come è possibile correggere o almeno integrare con considerazioni più ottimistiche questa affermazione.

Il secondo punto riguarda l'educazione letteraria vera e propria. L'educazione letteraria c'è, esiste, ha un posto nell'attuale sistema scolastico e corrisponde a determinate classi di concorso. Tuttavia, essa stenta a trovare un posto nei documenti ministeriali ed europei. Occorre considerare che in Italia lo studio della letteratura è stato da sempre caricato di responsabilità e funzioni che vanno al di là dell'educazione linguistica e letteraria e che si radicano nella storia nazionale e nell'idea stessa di nazione<sup>38</sup>. Si tratta di funzioni e responsabilità non più sostenibili, specialmente in una società multiculturale e all'interno di un quadro politico e culturale europeo. Di certo, non rispondono ad una logica che si può riscontrare nei documenti europei, né tantomeno ci si può realisticamente aspettare che essa rientri nelle priorità di una scuola che ha bisogno di migliorare la sua efficacia educativa rispetto a quelle competenze chiave per l'apprendimento permanente che con gli altri Stati membri dell'Unione Europea abbiamo individuato come fondamentali.

Dunque, per tornare ai modelli didattici, nella scuola italiana ci sono insegnanti che insegnano l'italiano servendosi delle proprie conoscenze e capacità maturate nel corso della vita (sono in gran parte madrelingua italiana) e nel sistema dell'istruzione, fino all'università, grazie allo studio della letteratura. Sono gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (A043) e del biennio della scuola secondaria di secondo grado (A050, A051, A052<sup>39</sup>). Essi operano con strumenti diversi ed hanno diversi modelli didattici di riferimento, appresi anche inconsapevolmente attraverso la prassi o attraverso la mediazione dei libri di testo. In particolare, per il motivo che lavorano sulle competenze linguistiche, che sono delle competenze di

base, e per il fatto che usano in gran parte la programmazione per obiettivi e procedure didattiche quali la lezione frontale, l'analisi del testo, i questionari e l'interrogazione, possiamo dire che questi insegnanti si muovono nel quadrante in basso a sinistra del nostro schema, che abbiamo chiamato *modello delle competenze di base*: focalizzato sui risultati, gli obiettivi di apprendimento (i prodotti) inerenti lo specifico campo del sapere 'lingua italiana' (un oggetto culturale). Volendo, è bene anticiparlo, potrebbero muoversi su più quadranti, spostandosi, grazie a procedure didattiche diverse e a diverse modalità di programmazione, verso i soggetti che apprendono, mettendoli in grado, ad esempio, di lavorare consapevolmente anche su altre competenze che non siano esclusivamente linguistiche.

Inoltre, nel triennio della scuola secondaria di secondo grado lavorano insegnanti laureati in lettere che insegnano specificamente la letteratura. Anch'essi operano principalmente secondo le procedure e gli strumenti di programmazione del modello delle competenze di base (lezione frontale, questionari ecc.), più o meno consapevolmente mescolato al modello dell'arricchimento culturale. Di fatto, in quest'ordine di scuola si è ormai lontani dal concetto stesso di competenza e si lavora a partire dalle conoscenze, ovvero dai contenuti, costituiti dal canone degli autori e delle opere, oppure dal programma, nozione superata dalla pedagogia e dalla prassi scolastica – che si avvale dei concetti di programmazione e di curriculum – ma non ancora dalla normativa, visto che la riforma della scuola non ha ancora intaccato questo ultimo spezzone del percorso di istruzione. Potremmo dire che l'originario modello dell'arricchimento culturale ha perso, strada facendo, la capacità e la volontà di incidere sui processi di apprendimento (come il soggetto impara) e quindi sulle sue competenze trasversali, per concentrarsi sulla necessità di conseguire dei risultati inerenti al campo del sapere denominato letteratura italiana. Se durante il lungo cammino di avvicinamento della persona alla letteratura italiana essa apprende anche altro, ciò può non interessare al docente di italiano.

Eppure, rimaniamo convinti, da insegnanti di italiano, che «la nostra credibilità e il nostro mandato sociale dipendono da quanto sappiamo fare con la nostra letteratura e non da quanta letteratura conosciamo»<sup>40</sup>. Siamo convinti, cioè, che con la letteratura gli insegnanti possano fare molto di più di quanto previsto dalle consuetudini didattiche e dalla formazione relativa alla disciplina.

### *La dimensione cognitiva della letteratura come corpus di testi narrativi*

Tzvetan Todorov è probabilmente lo studioso europeo che ha influenzato più di ogni altro le tendenze dell'insegnamento della letteratura in Italia negli ultimi trent'anni, attraverso la sua opera di diffusione dei formalisti russi e dello strutturalismo, ma anche grazie al suo lavoro sulla conquista dell'America, divenuto un classico per l'educazione interculturale, e poi con il suo lavoro sul fantastico, col quale ha introdotto nella tradizione didattica i concetti di tema e di modo letterario, infine con la diffusione di Bachtin e del suo principio di dialogicità<sup>41</sup>.

All'inizio del 2007 ha pubblicato per l'editore Flammarion un libello dal titolo allarmante, *La littérature en péril*, col quale ha voluto richiamare l'attenzione di insegnanti, scrittori, editori e studiosi di letteratura sullo stato dell'arte della disci-

plina. L'idea di fondo del pamphlet si può così riassumere: la tesi secondo cui la letteratura non entra significativamente in relazione con il mondo, che è all'origine di una concezione chiusa e limitativa della letteratura, ha un'origine storica precisa che va al di là dello strutturalismo e del formalismo. Essa cresce in Europa durante l'età moderna, assume diversi aspetti ed è tuttavia riconducibile al passaggio, cruciale, da una concezione dell'arte come creazione o 'produzione' di opere d'arte ad una concezione dell'arte come contemplazione o 'ricezione' delle opere. Questo mutamento – che è alle fondamenta della nascita dell'estetica, verso il 1750 – produce una rivoluzione anche nell'insegnamento delle lettere. In Francia, cent'anni dopo, si passa da un insegnamento fondato sulla retorica (imparare a scrivere) ad un insegnamento che adotta la prospettiva della storia letteraria (si impara a leggere). Durante l'illuminismo e il romanticismo si afferma gradualmente l'idea dell'autonomia dell'opera d'arte – specchio dell'autonomia dell'individuo –, che tuttavia mantiene sempre un forte legame con il mondo. Le opere d'arte sono portatrici di una particolare conoscenza del mondo, distinta dalla conoscenza scientifica e portatrice di valori e di verità. Quella che Todorov chiama «la rottura definitiva» avviene solo all'inizio del XX secolo, ed è attribuita almeno parzialmente alle idee di Nietzsche, «che mette in discussione i fatti distinti dalle loro interpretazioni e l'esistenza della verità, qualunque essa sia»<sup>42</sup>. È con i movimenti d'avanguardia – sostiene Todorov –, con il futurismo e l'astrattismo, con la lingua trasmentale di Chlebnikov e con il *ready made* di Duchamp, che si consuma la frattura tra una concezione intersoggettiva dell'arte e una concezione monista, dove l'opera è la pura manifestazione dell'individuo. In seguito alla prima guerra mondiale, poi, con la nascita dei totalitarismi e l'egemonia politica di una concezione dell'arte come strumento di propaganda controllato dal potere, si afferma, per reazione, il più estremo formalismo, inteso da Todorov, anche sulla base della propria esperienza personale, come una fuga, un mettersi al riparo dalla censura esercitata dai regimi. Oggi, soprattutto in Francia, assistiamo all'egemonia del nichilismo, del solipsismo e del formalismo nell'insegnamento, nel giornalismo letterario e nella produzione stessa di opere letterarie, improntate ad una concezione chiusa e limitata della letteratura.

Nella *pars costruens* del libello, infine, Todorov offre degli spunti, suggerisce soluzioni per recuperare la dimensione cognitiva della letteratura nell'insegnamento. D'altronde, egli sostiene, i lettori non professionali conoscono il valore cognitivo della letteratura: «Il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso»<sup>43</sup>. È a partire da questa idea di letteratura, che non si fonda sulla distinzione tra letteratura colta e letteratura popolare e che trova legittimazione nella funzione conoscitiva esercitata dalle opere e dalla loro lettura, che è possibile fare delle proposte riformiste:

La letteratura ha un ruolo vitale da giocare, ma può ricoprirlo solo se viene presa nell'accezione ampia e pregnante che è prevalsa in Europa fino alla fine del XIX secolo e che

oggi è stata messa da parte, mentre sta trionfando una concezione assurdamente ristretta. Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.

Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente (ma, al tempo stesso, non vi è nulla di più complesso) l'esperienza umana<sup>44</sup>.

Infine, convinto che la letteratura agisca non tanto sui contenuti quanto semmai sul sistema percettivo dei lettori<sup>45</sup> e quindi, in profondità, sui loro processi cognitivi, Todorov indica i caratteri distintivi delle opere letterarie, cercando di integrare la lezione degli illuministi e dei romantici con le acquisizioni della filosofia contemporanea e – aggiungiamo noi – delle scienze umane.

### *1. La letteratura fa vivere delle esperienze singolari*

Rispetto alla filosofia e a tutti i linguaggi scientifici, che si fondano sulla ricerca di principi universali e sull'astrazione, la letteratura ha la particolarità di preservare la ricchezza e la diversità del vissuto<sup>46</sup>. I personaggi romanzeschi e le loro azioni, le loro parole, favoriscono lo sviluppo di specifiche modalità conoscitive. Qui Todorov, senza dare segno di conoscere questa tradizione di studi, fa pensare ad uno dei caratteri principali di quello che la psicologia culturale chiama «pensiero narrativo», che si distingue dal pensiero logico-paradigmatico anche per il suo essere ideografico e sintagmatico piuttosto che nomotetico e paradigmatico<sup>47</sup>.

È da tenere presente che il ricorso al particolare e, dunque, il ritorno alla narrazione, è al centro del dibattito sui metodi qualitativi nelle scienze umane ed in particolare in sociologia<sup>48</sup>.

### *2. La letteratura non afferma delle tesi, ma incita il lettore a formularle*

«Descrivendo un oggetto, un avvenimento, un personaggio, lo scrittore non formula una tesi, ma stimola il lettore a farlo: propone e non impone, lasciandolo così libero e al tempo stesso invitandolo a essere maggiormente partecipe»<sup>49</sup>. Anche queste ragioni, continua Todorov, la letteratura è in grado di sfuggire alle censure che si esprimono sulle tesi formulate a chiare lettere: le verità sgradevoli – per il genere umano e per noi stessi – hanno più possibilità di accedere all'espressione e di essere intese in un'opera letteraria piuttosto che in un'opera filosofica o scientifica. Nella tradizione pedagogica italiana questo ragionamento è stato sostenuto dalla pedagogia narrativa, che vede nell'educatore una figura di facilitatore di narrazioni, un esperto di processi narrativi che non entra nel merito dei contenuti delle narrazioni<sup>50</sup>.

### *3. La letteratura ci guarisce dal nostro egotismo*

Per definire il contributo della letteratura alla nostra comprensione del mondo, Todorov ricorre infine ad una espressione del filosofo Richard Rorty, che parla della letteratura come rimedio al nostro egotismo, inteso come illusione di autosufficienza. La lettura dei romanzi si avvicina all'esperienza dell'incontro con altri individui. Ciò che i romanzi ci donano non è un nuovo sapere ma una nuova

capacità di comunicazione con esseri diversi da noi. In questo senso partecipano più della morale che della scienza.

L'idea è stata espressa con grande efficacia da Robert Louis Stevenson in un passo che forse Todorov avrebbe riportato volentieri:

I libri che hanno esercitato una maggiore e più autentica influenza sono quelli di narrativa. Essi non vincolano il lettore a un dogma che poi scoprirà essere inesatto; non impartiscono una lezione che dovrà successivamente disapprovare. Quello che fanno è ripetere, riassettare, chiarire le lezioni della vita; essi ci liberano da noi stessi, ci costringono a fare conoscenza degli altri e ci mostrano il reticolo dell'esperienza non quale appare ai nostri occhi, ma attraverso un mutamento prospettico particolare, perché una volta tanto viene obliterato quel mostro distruttore che è il nostro ego<sup>51</sup>.

A questo punto l'autore conclude con una constatazione assai significativa, che mette in discussione non poche certezze sviluppate dallo strutturalismo in avanti. «La frontiera – dice Todorov sempre seguendo il ragionamento di Rorty – separa il testo argomentativo non dal testo immaginifico [sarebbe meglio dire di finzione], ma da ogni discorso narrativo – fittizio o autentico che sia – non appena descrive un universo umano particolare, differente da quello del soggetto»<sup>52</sup>.

*Una nuova interdisciplinarietà (e una nuova responsabilità) per il critico, per l'accademico e per l'insegnante di materie letterarie*

Inquadriamo il ragionamento all'interno di un filone di studi che, pur riguardando da vicino la letteratura, non conta esponenti di rilievo tra i letterati e che, fatte salve numerate eccezioni, non ha finora incontrato l'interesse degli studiosi di letteratura. Il punto di arrivo della riflessione di Todorov, infatti, ha molti punti di coincidenza con un dibattito multidisciplinare iniziata da almeno trent'anni, strettamente correlato allo sviluppo del pensiero postmoderno nelle scienze umane e attualmente assai fecondo sul fronte pedagogico.

È stato Smorti il primo a fare il punto sulle «tendenze che hanno favorito il sorgere di un orientamento narrativo, sia come modello scientifico che come ambito di studi»<sup>53</sup>. Tra di esse è opportuno tenere presente almeno: 1) il cambio di paradigma verificatosi nel campo dell'epistemologia della conoscenza scientifica<sup>54</sup>, nel quale si è cominciato ad accettare la natura linguistica delle teorie, quindi la loro interpretabilità e la necessità di ricorrere a una convalida da parte della comunità scientifica piuttosto che ad una verifica sperimentale (la scienza diventerebbe così «un'impresa collettiva di attribuzione di significati»<sup>55</sup>); 2) l'imporsi, a partire dal dibattito sul postmoderno e sul pensiero debole, di una visione depotenziata del ruolo della ragione e la conseguente apertura verso teorie di stampo costruttivista, per le quali «la realtà è un costrutto, una concezione forgiata dal potere della mente umana [...], ma anche in conformità con le credenze trasmesse storicamente che sono alla base di qualsiasi cultura umana»<sup>56</sup>. In questa prospettiva, una volta ammessa la possibilità da parte della scienza di individuare nuove modalità di conoscenza, e, soprattutto, una volta ammesso che l'uomo è comunque implicato in quanto osservatore all'interno di qualsiasi processo di ricerca, si è cominciato a parlare della possibilità di fornire una *interpretazione narrativa* della realtà.

Nell'ambito delle scienze umane Smorti fa risalire a Clifford e Geertz<sup>57</sup> una prima accurata riflessione sul carattere riflessivo e autobiografico dell'antropologia e dell'etnografia. In queste discipline la fine di una netta separazione tra soggetto e oggetto comporta una revisione degli stessi principi fondamentali: avendo rinunciato alla pretesa di descrizione obiettiva di una civiltà diversa, l'antropologo deve riconoscere di essere un osservatore interno al sistema osservato; egli non può dunque che raccontare le proprie esperienze, ovvero fare un'autobiografia.

La stessa storiografia<sup>58</sup> viene messa in crisi dagli approcci narrativi, fino ad arrivare alle tesi estreme circa il carattere «immaginario» e sostanzialmente retorico degli studi storici, che non possono essere condotti se non in maniera narrativa<sup>59</sup>. La verità storica, in fondo, non sarebbe che «un prodotto dell'immaginazione simile alla fiction letteraria»<sup>60</sup>; «le vicende umane – sostiene inoltre Jedlowski<sup>61</sup> – non sono storia in sé stesse: la storia è un ordine artificiale costruito da colui che le narra». Il dibattito storiografico ha fatto emergere due aspetti importanti della narratività nelle scienze sociali: 1) lo statuto scientifico del discorso storico viene ricondotto alla nozione di prova e a procedimenti di verifica intersoggettivi; 2) il discorso storico deve fare i conti con la presenza di un punto di vista e di una voce narrante, ovvero deve assumersi la responsabilità delle proprie scelte e delle decisioni che condizionano la sua visione storica.

La sociologia – altra forma di discorso narrativo che si fonda su una strategia di ricerca fondata su prove – dagli anni Novanta e in particolare, in Italia, grazie agli studi di Paolo Jedlowski<sup>62</sup>, ha colto nel pensiero narrativo un efficace strumento di cognizione dell'agentività umana. Se il campo di studio della sociologia è l'agire sociale, allora la narrazione diventa un strumento di ricerca ideale, il solo in grado di portare alla luce il mondo dei significati nella sua complessità.

Nel campo della psicanalisi si parla di una svolta narrativa a partire dalla fine degli anni 60 del Novecento, quando viene definitivamente superata la fiducia positivista nella psicoanalisi come scienza che ricerca i fatti tipici di Freud, la cui «concezione della memoria come magazzino nel quale i ricordi possono andare perduti [...] gli impedi di compiere una trasformazione in senso radicalmente ermeneutico e genuinamente costruttivista della sua teoria»<sup>63</sup>: «la rinuncia al concetto di causa ed il ricorso all'ermeneutica contribuirono a costruire una teoria della psicoanalisi in senso narrativo». Intanto, nella neurologia Oliver Sacks porta alla luce il metodo del racconto dei casi clinici di Alexander Luria<sup>64</sup>. Raccontando le storie cliniche dei suoi pazienti – che spesso hanno a che fare direttamente con la narrazione, usata dalla mente per supplire alle deficienze delle memoria a lungo termine o per colmare i vuoti del pensiero logico e astratto – si ha l'impressione che Sacks riesca a sintetizzare con straordinaria efficacia e concretezza le tensioni e i conflitti tra l'approccio paradigmatico di tipo scientifico e l'approccio narrativo.

In psicologia, l'emergere di una prospettiva narrativa ha causato una vera e propria rivoluzione che, secondo alcuni avrebbe portato all'affermarsi di «una nuova visione del mondo»<sup>65</sup> in cui sono centrali i concetti di interazione e di costruzione. A Jerome Bruner dobbiamo la formulazione di una psicologia popolare, tesa a studiare quell'insieme di «descrizioni più o meno interconnesse tra di loro, più o meno normative, riguardo al 'funzionamento' degli esseri umani, ai meccanismi della nostra e dell'altrui mente, alle aspettative riguardo al manifestarsi dell'azione

in situazione, ai possibili modelli di vita, alla possibilità di ciascuno di rapportarsi ad essi ecc.»<sup>66</sup>. La psicologia popolare è di fatto lo strumento attraverso cui la cultura plasma la vita e la mente dell'uomo e dà significato al suo agire «inserendo gli stati intenzionali profondi in un sistema interpretativo»<sup>67</sup>. Sempre secondo Bruner la psicologia popolare sarebbe organizzata su basi narrative, e per questo occorre fondare uno studio della narrazione, della sua natura, dei suoi aspetti cognitivi: allo scopo di studiare le modalità di costruzione del significato.

Naturalmente – quali che siano le valutazioni di ordine politico e culturale – le conseguenze dell'applicazione del principio narrativo in campo pedagogico sono dirimpenti e, come aveva notato Ceserani circa 10 anni fa, la scoperta del valore cognitivo della narrazione “dà d'improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità”<sup>68</sup>. Per lo stesso Bruner – autore noto in Italia soprattutto per l'influenza esercitata proprio in ambito pedagogico, ma ora esperto di narrazione e giurisprudenza – «se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla»; e ancora: «Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata»<sup>69</sup>.

Dalla pedagogia all'educazione degli adulti e alla formazione e orientamento scolastici e professionali, muovendo dalle acquisizioni della psicologia culturale di Bruner, quindi dalla rivalutazione del pensiero narrativo e, in generale, dall'avanzata delle metodologie qualitative in ambito educativo, si è cominciato a pensare alla narrazione come ad una fondamentale risorsa identitaria e ad una palestra delle competenze fondamentali per sviluppare il controllo sulla propria vita e sul contesto. Da lunghe prove e riflessioni è scaturita la metodologia dell'orientamento narrativo, sorta ad opera di pedagogisti e professionisti dell'orientamento italiani che hanno affrontato con strumenti narrativi il problema dell'orientamento professionale, ovvero dello sviluppo di competenze progettuali e di capacità di scelta in vari contesti: dalla scuola, all'università, al mondo del lavoro<sup>70</sup>.

È in questo ambito che la logica delle competenze – con particolare riferimento a quelle che abbiamo definito competenze trasversali – e la necessità di centrare l'attività didattica sulla persona che apprende piuttosto che sulle conoscenze e sugli oggetti culturali, incontrano il mestiere del letterato come esperto di narrazioni e del loro apprendimento. La letteratura come studio e pratica consapevole del pensiero narrativo assume davvero una rinnovata responsabilità. Soprattutto, dallo studio degli psicologi, dei pedagogisti e dei sociologi che si occupano di narrazione possono venire gli elementi per definire il quadro di quelle competenze per le quali il contributo della letteratura – intesa nell'accezione aperta proposta da Todorov o da Ceserani – risulta ancora irrinunciabile. A partire da qui, forse, è possibile trovare le parole che possono rendere ragione ai mestieri della didattica; per non correre il rischio di un'altra insopportabile burocratizzazione.

## NOTE

<sup>1</sup> *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, Napoli, Tecnodid, 2007.

<sup>2</sup> Decreto 22 agosto 2007. Il *Regolamento* è integrato dalle *Linee guida* emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione del 27 dicembre 2007. Il *Regolamento* è pubblicato in un utile fascicolo dal titolo *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Firenze, Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ex Indire), 2007.

<sup>3</sup> Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, trad. it. *La letteratura in pericolo*, trad. di Emanuele Lana, Milano, Garzanti, 2008.

<sup>4</sup> *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Brussels, Eurydice, 2002. Il testo analizza dal punto di vista delle competenze i curricoli della scuola dell'obbligo di 15 Paesi dell'UE (Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito). Scaricabile dal sito <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=031EN>.

<sup>5</sup> Si veda il documento di lavoro dei servizi della Commissione *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, Bruxelles, 31 ottobre 2006. I Ministri responsabili della formazione professionale dei 32 Paesi europei, le Parti sociali europee e la Commissione hanno convenuto l'accordo sullo sviluppo dell'ECVET, come risulta dal Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, 14 dicembre 2004 ([http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht\\_com\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_fr.pdf)).

<sup>6</sup> Secondo l'UE «Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze», *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, 18 maggio 2004.

<sup>7</sup> Il Consiglio europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) ha indicato la necessità di stabilire un quadro europeo delle competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente al fine di realizzare compiutamente un sistema economico fondato sulla conoscenza. I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) hanno sottoscritto gli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010") per poterli raggiungere entro il 2010.

<sup>8</sup> Non si affronta in questa sede il tema dell'educazione degli adulti, che pure è stato affrontato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel corso del 2007, proprio reagendo alla medesima Raccomandazione del 18 dicembre, nella quale si parla di «un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti». Un apposito decreto ha istituito i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, delle istituzioni scolastiche autonome destinate esclusivamente all'istruzione degli adulti.

<sup>9</sup> *Obbligo di istruzione. Linee guida*, Ministero della Pubblica Istruzione, 27 dicembre 2007, p. 7.

<sup>10</sup> *Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000 - Direttiva Ministeriale n. 22 del 6 febbraio 2001 sul Sistema Formativo Integrato*.

<sup>11</sup> Decreto 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

<sup>12</sup> «L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie e della comunicazione».

<sup>13</sup> G. Petter, *Gli occhi del gatto*, in *Racconti*, a cura di G. Petter e B. Brau, Firenze, Giunti Marzocco, 1983, pp. 182-83.

<sup>14</sup> Le informazioni sul programma PISA dell'OCSE sono tratte dal volume *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007. Per ave-

re un'idea d'insieme del programma e dei suoi risultati, cfr. *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori OCSE 2006*, Roma, Armando, 2006. Qui basti sapere che PISA è una rilevazione internazionale condotta sui quindicenni scolarizzati di 56 paesi. In ciascuno dei paesi, le prove sono somministrate, di norma, a un numero di studenti compreso tra 4.500 e 10.000.

<sup>15</sup> Da *Valutare le competenze* cit., p. 17.

<sup>16</sup> «Ciascuna prova consiste di quesiti con risposte a scelta multipla e di quesiti che prevedono che lo studente costruisca da solo una risposta. I quesiti sono organizzati per blocchi, ciascuno dei quali parte da un testo stimolo che fa riferimento a una situazione di vita reale», *Valutare le competenze* cit., p. 12.

<sup>17</sup> *Valutare le competenze* cit., p. 16.

<sup>18</sup> Una delle parti più interessanti del lavoro di PISA è proprio la riflessione dedicata ai processi che compongono la competenza *literacy* in lettura: individuare informazioni, comprendere il significato generale del testo, sviluppare un'interpretazione, riflettere sul contenuto del testo e valutarlo, riflettere sulla forma del testo e valutarla (cfr. *Valutare le competenze* cit., pp. 60-64). Dall'analisi dei processi scaturisce anche la mappa dei livelli di *literacy* in lettura, ivi a p. 74.

<sup>19</sup> *I modelli della didattica*, a cura di M. Baldacci, Roma, Carocci, 2004.

<sup>20</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 26.

<sup>21</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 27.

<sup>22</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 31.

<sup>23</sup> Cfr. Raffaele Mantegazza, Gabriella Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 34-36, laddove si spiega il fenomeno in termini di sbilanciamento sull'istruzione e abbandono dell'educazione, promosso negli anni Settanta dalla «pedagogia laica» in contrapposizione alla «pedagogia cattolica».

<sup>24</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 32.

<sup>25</sup> Da tempo la scuola italiana ha superato almeno a livello normativo il concetto di programma e ha scelto di adeguarsi alla logica del curriculum, assai più adeguata alle esigenze della società contemporanea per almeno tre motivi: 1) consente di mettere al centro del processo di apprendimento (e non più di insegnamento) i bisogni e le risorse delle persone; 2) permette di lavorare sulle competenze trasversali necessarie a fronteggiare i continui cambiamenti socioculturali; 3) sposta l'attenzione dall'acquisizione del titolo alla verifica e certificazione delle competenze acquisite. In breve, con il termine curriculum si intende il percorso organicamente progettato e realizzato dagli insegnanti al fine di far conseguire agli alunni i traguardi previsti. L'insegnante è chiamato a farsi carico – con il curriculum – della progettazione sia dei contenuti (che cosa si insegna), delle metodologie e degli strumenti di trasmissione dei contenuti (come si insegna), dell'organizzazione della didattica (chi lo insegna, quando e dove) e della valutazione intesa sia come valutazione del percorso dei singoli e della classe, sia come autovalutazione d'istituto. I curricula sono percorsi flessibili che – qualunque sia il modello didattico di riferimento – prendono le mosse dalla rilevazione dei bisogni e delle potenzialità degli alunni, per dirigersi verso l'acquisizione da parte dei soggetti di competenze determinate e condivise (obiettivi).

<sup>26</sup> In questo modello, sostiene Baldacci, «si mira prevalentemente a promuovere un *processo* di appropriazione interiore di *contenuti* culturali dotati di elevato valore intrinseco, che determinano l'*arricchimento spirituale* del soggetto», *I modelli della didattica* cit., p. 37.

<sup>27</sup> La proposta di Romano Luperini di una didattica centrata sull'ermeneutica potrebbe collocarsi qui: cfr. R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*. Nuova edizione accresciuta, Lecce, Manni, 2002.

<sup>28</sup> Si rinvia al testo principale di questo filone H. Bloom, *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace, New York, 1994, trad. it. *Il canone occidentale: i libri e la scuola delle ere*, Milano, Bompiani, 1996.

<sup>29</sup> Sono molto utili le riflessioni di Guido Armellini, che si ribella alla logica della programmazione per obiettivi e al ruolo dell'insegnante come «operatore-osservatore» esterno al sistema classe, a cui contrappone un insegnante «attore della commedia dell'arte», capace di adottare delle strategie piuttosto che di programmare, lasciando alla comunità interpretativa e dialogica degli alunni la possibilità di prendere direzioni inattese a contatto con le opere letterarie (G. Armellini, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, «Allegoria», XIII, 38, maggio-agosto 2001, pp. 89-112).

<sup>30</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 53.

<sup>31</sup> Sulle intelligenze multiple cfr. Almeno il fondamentale Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983, trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

<sup>32</sup> *I modelli della didattica* cit., p. 33.

<sup>33</sup> Edgar Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

<sup>34</sup> Cfr. il volume pubblicato dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori): *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, a c. di G. Di Francesco, Milano, Franco Angeli, 1993.

<sup>35</sup> Nell'ambito del modello dei processi cognitivi superiori si sono sviluppate delle procedure di programmazione assolutamente multidisciplinari, basate sull'individuazione di principi di condotta (programmazione per principi procedurali) e di temi specifici e situazioni che possono fare da sfondo integratore alle attività. In questo caso non si parla più di unità didattica, bensì di progetto didattico: «una sequenza di operazioni in cui siano identificabili il tema, i materiali, le attività, il ruolo dell'insegnante, le modalità di lavoro degli allievi» (Persi, in *I modelli della didattica* cit., p. 117). Non si parla, all'interno del progetto didattico, di valutazione, se non nella forma dell'autovalutazione, ovvero della documentazione dei processi al fine di riflettere sulla costruzione delle competenze. Persi, in *I modelli della didattica* cit., pp. 111-26.

<sup>36</sup> Persi, in *I modelli della didattica* cit., p. 115.

<sup>37</sup> Cfr. Raul Mordenti, *La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma*, in *Letteratura italiana*, vol. II, *Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 999-1013. Rinvio anche al mio *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*, Milano, Unicopli, 2005, pp. 13-45.

<sup>38</sup> «Una peculiarità del caso italiano e di altri casi simili, cioè di nazioni arrivate all'appuntamento di una moderna ricerca dell'identità senza forti strutture economiche e statali, è stata, [...] la funzione determinante e centrale svolta, nel processo di costruzione nazionale, dalla tradizione letteraria, che è stata chiamata, dalle classi dirigenti del Risorgimento, a offrire un modello non solo al progetto di unificazione linguistica del paese ma a quello dell'educazione culturale. Era una scelta quasi obbligata: in un paese fortemente differenziato nelle sue componenti solo la letteratura offriva un collante abbastanza efficace», Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Bari-Roma, Laterza, p. 399.

<sup>39</sup> Le classi di concorso interessate direttamente all'insegnamento della letteratura italiana sono almeno tre (tabella A del Decreto Ministeriale 30 gennaio 1998 n. 39): Materie letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado (A050), Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale (A051), Materie letterarie, latino e greco nel liceo classico (A052). Naturalmente riveste interesse per la letteratura – se non altro perché si tratta di un insegnamento affidato a laureati in Lettere – la classe di Italiano, storia ed educazione civica, geografia nella scuola media (A043). A parte va considerato il caso dell'insegnamento nelle scuole primarie, nel quale la letteratura trova comunque un suo ruolo importante.

<sup>40</sup> S. Giusti, F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazione e invenzione. Manuale di scrittura e lettura creativa*, Trento, Erickson, 2007, p. 184.

<sup>41</sup> Si fa riferimento ai volumi: *La Conquête de l'Amérique*, Paris, Seuil, 1982, trad. it., *La conquista dell'America*, Torino, Einaudi, 1997; *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, 1970, trad. it. *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti, 1977; *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981, trad. it. *Michail Bachtin. Il principio dialogico*, Torino, Einaudi, 1990.

<sup>42</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., p. 57.

<sup>43</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., pp. 24-25.

<sup>44</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., p. 66.

<sup>45</sup> Cfr. Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., p. 69: «Un tale apprendimento [dovuto alla lettura dei romanzi] non muta il contenuto del nostro essere, quanto il contenente stesso: l'apparato percettivo, piuttosto che le cose percepite».

<sup>46</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., pp. 66-67.

<sup>47</sup> Andrea Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994, p. 92 e ss.

<sup>48</sup> Cfr. almeno Paolo Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, e *Metodi qualitativi in psicologia*, a cura di G. Mantovani e A. Spagnoli, Bologna, Il Mulino, 2003.

<sup>49</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., p. 67.

<sup>50</sup> Cfr. Almeno Raffaele Mantegazza, *Un tempo per narrare*, Bologna, Emi, 1999 e Federico Batini e Simone Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008.

<sup>51</sup> R.L. Stevenson, *I libri che hanno avuto influenza su di me* [1887], in Id., *Romanzi racconti e saggi*, a cura di Attilio Brillì, Milano, Mondadori, 1982, pp. 1943-50, a p. 1943.

<sup>52</sup> Todorov, *La letteratura in pericolo* cit., p. 70.

<sup>53</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 18.

<sup>54</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., pp. 24-26.

<sup>55</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 25.

<sup>56</sup> Jerome Bruner, *Presentazione*, in Andrea Smorti, *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*, Roma, Carocci, 2003, pp. 13-16, a p. 13.

<sup>57</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., pp. 30-37. E cfr. C. Geertz, *Works and lives. The anthropologist as author*, Stanford, Stanford University Press, 1988, trad. it. *Opere e vite*, Bologna, Il Mulino, 1988; J. Clifford, *The predicament of culture. Twentieth century ethnography, literature, art*, Harvard, The President and Fellows of Harvard College, 1988, trad. it. *I frutti puri impazziscono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

<sup>58</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 33; Jedlowski, *Storie comuni* cit., pp. 194-95.

<sup>59</sup> Cfr. H. White, *The value of narrativity in the representation of reality* in W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1980, pp. 1-24.

<sup>60</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 33.

<sup>61</sup> Jedlowski, *Storie comuni* cit., p. 195.

<sup>62</sup> Cfr. almeno Jedlowski, *Storie comuni* cit.; Id., *Fogli nella valigia. Sociologia e cultura*, Bologna, Il Mulino, 2003; Id., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino, 2005.

<sup>63</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 35.

<sup>64</sup> A.R. Luria, *Malen'kaja knizka o bol'soj pamjati*, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1968, trad. it. *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, Roma, Armando, 1978; O. Sacks, *The Man Who Mistook His Wife for a Hat*, New York, Simon & Schuster, 1985, trad. it. *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano, Adelphi, 1986.

<sup>65</sup> Smorti, *Il pensiero narrativo* cit., p. 41, con riferimento a *Narrative psychology*, a c. di T. Sarbin, New York, Praeger, 1986.

<sup>66</sup> J. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990, trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992. Si cita dall'ed. it. pp. 47-48.

<sup>67</sup> Bruner, *La ricerca del significato* cit., p. 47.

<sup>68</sup> Ceserani, *Guida allo studio* cit., p. 202. Il pensiero di Bruner per Ceserani comporta il riconoscimento da parte delle scienze umane del «ruolo fondamentale, formativo e conoscitivo, e di forte coinvolgimento etico ed estetico, svolto dal racconto e dalla rappresentazione immaginaria nelle società umane» (p. 392).

<sup>69</sup> J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997. Le citazioni alle pp. 54-55. Sullo studio della narrazione in psicologia si veda anche il fondamentale volume di Maria Chiara Lavorato, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.

<sup>70</sup> Abiutari a concepire l'orientamento come marketing o come informazione, oggi siamo costretti a prendere atto di una concezione diversa dell'orientamento, finora banalizzato dalla pratica delle università, delle scuole e dei centri per l'impiego. Secondo l'UE, «Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze» (*Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Bruxelles, 18 maggio 2004, Consiglio dell'Unione Europea). Per il Ministero della Pubblica Istruzione «La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva» (*Obbligo di istruzione. Linee guida*, p. 6. Per le metodologie narrative in orientamento si vedano almeno Batini-Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola* cit.; F. Batini, *Orientamento narrativo*, in *Manuale per orientatori*, a c. di F. Batini, Trento, Erickson, 2005, pp. 207-27; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005; *Per un orientamento narrativo*, a c. di F. Batini e R. Zaccaria, Milano, Angeli, 2000; *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, a c. di F. Batini e R. Zaccaria, Arezzo, Zona, 2002.