
7. Letteratura e competenze: una questione didattica

di Simone Giusti

In Italia la scuola secondaria, tra il 2007 e il 2012, ha cambiato completamente il suo impianto didattico¹, al punto da far scomparire l'obbligo dell'insegnamento della storia letteraria e di un determinato canone di autori dalle scuole tecniche e professionali².

Per comprendere a fondo i cambiamenti più recenti, occorre risalire almeno agli anni Novanta, al momento in cui prendono forma, a livello europeo, le politiche per l'apprendimento permanente, traduzione italiana dell'inglese *lifelong learning*, finalizzate ad adeguare i sistemi dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento alla "società della conoscenza"³. Il dibattito poli-

1. Per la scuola del primo ciclo, comprendente tre anni di scuola dell'infanzia, cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado, sono emanate le *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli 2007. Gli obiettivi della scuola dell'obbligo, che terminerebbe con il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, sono definiti nel *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D.M. 22 agosto 2007, n. 139, integrato dalle linee guida emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione del 27 dicembre 2007 (cfr. *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, ANSAS, Firenze 2007). Per la scuola secondaria di secondo grado si fa riferimento a una serie di norme uscite tra il 2010 e il 2012: *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'art. 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento* (G.U. 14 dicembre 2010, n. 291, s.o.); *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, n.88, articolo 8, comma 3) (G.U. 22 settembre 2010, n. 222, s.o.); *Istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6) (G.U. 22 settembre 2010, n. 222, s.o.); *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno* (G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60); *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 - Secondo biennio e quinto anno* (G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60).

2. Cfr. a titolo di esempio, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Allegato A: Secondo biennio e quinto anno. Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il secondo biennio e quinto anno. Attività e insegnamenti dell'area generale degli istituti professionali. Disciplina: Lingua e letteratura italiana*.

3. A livello normativo, il riferimento principale sull'apprendimento permanente può essere considerato il cosiddetto Rapporto Cresson del 1995 (Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso una società cognitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 1996) cui fa seguito la comunicazione *Per un'Europa della conoscenza* del 1997, nella quale si fa riferimento esplicito alla finalità di «costruire progressivamente uno spazio educativo europeo e dinamico». Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni vengono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea (cfr. Commissione europea, *Memorandum*

tico, accompagnato da attività di ricerca condotte nei vari ambiti delle scienze umane, prende le mosse dalla constatazione che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere, «tuttavia» – si legge nella parte iniziale del *Libro bianco sull'istruzione e la formazione* della Commissione europea –

al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una società cognitiva⁴.

Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni sono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea, che si pone il traguardo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». In questo quadro si collocano alcune delle iniziative destinate ad avere un grande impatto sui sistemi dell'istruzione delle varie nazioni, tra cui è necessario citare almeno il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (CEFR)*, il *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*⁵, il quadro di riferimento europeo delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁶, il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*⁷, attraverso le quali l'Unione europea intraprende la strada dell'integrazione tra i diversi sistemi educativi nazionali, che sono così invitati a condividere i sistemi di certificazione degli apprendimenti dei cittadini, al fine di garantirne la mobilità, la parità di diritti, la flessibilità e l'occupabilità, ovvero la possibilità di avere un lavoro. Spostando gradualmente l'accento dai bisogni del sistema economico a quelli del

sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 2000). 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.

4. Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione*, cit., p. 5.

5. Id., *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, Bruxelles 2006.

6. Id., *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 2007 (documento allegato alla raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006).

7. Id., *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2009.

cittadino, emerge l'esigenza di assicurare a quest'ultimo, inoltre, la trasferibilità di quanto appreso nei diversi ambiti di vita (dalla scuola al lavoro, ad es., e viceversa, dal lavoro alla scuola), la trasparenza dei sistemi di certificazione degli apprendimenti e, quindi, la possibilità di assumere esso stesso il controllo su ciò che ha appreso e sui propri bisogni di apprendimento per il futuro.

Il concetto di "competenza", intesa come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto»⁸, oppure «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»⁹ diviene, da questo momento in avanti, il perno intorno al quale ruota l'intero sistema di programmazione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti nei Paesi europei. È in termini di "competenze", infatti, che si verifica, si valuta e si certifica il livello di padronanza linguistica di una persona; secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, sono espressi in termini di conoscenze, di abilità e di competenze i descrittori che definiscono i livelli del *Quadro europeo delle qualifiche* e le "unità di risultati di apprendimento" che sono alle fondamenta del *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale*. Il quadro di riferimento delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* contribuisce più di ogni altro documento – soprattutto per il suo impatto sul sistema normativo italiano – a diffondere il concetto di competenza, introducendo cambiamenti la cui portata è ancora difficilmente valutabile.

In sintesi, l'adozione del *Quadro di riferimento* è finalizzata al raggiungimento – per tutti i cittadini di qualunque età – di un livello di competenza adeguato alle necessità basilari della società della conoscenza, nella quale ciascun cittadino dovrebbe uscire dalla scuola essendo in grado di «continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita». «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide» – si legge nel documento – «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'Unione europea fornisce un quadro di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁰:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

8. Id., *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3.

9. Id., *Quadro europeo delle qualifiche*, cit., p. 11.

10. «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» (Commissione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3).

- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

A partire da queste indicazioni, il Ministero dell'Istruzione, nel 2007, con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione* e del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*¹¹, intraprende un percorso di riforma della cosiddetta "scuola dell'obbligo", cioè dei primi dieci anni del percorso di istruzione, dai 6 ai 16 anni d'età (a cui si aggiungono eventuali tre anni di scuola dell'infanzia, dai 3 ai 5 anni), a cui dà seguito, nel 2010, la revisione della scuola secondaria superiore, fino all'accesso all'università¹².

Ciò che tiene insieme questi primi dieci 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. Il *Regolamento* parla espressamente di una «transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento»¹³, che, in sintesi mette le discipline e i relativi contenuti al servizio della costruzione di alcune specifiche competenze individuate a livello nazionale dal Ministero sulla falsa riga delle raccomandazioni della Commissione europea. L'insegnante di italiano, quindi, dovrebbe avere il compito di individuare, nella propria disciplina, i contenuti e le pratiche utili a costruire le competenze previste. A titolo di esempio, vediamo che cosa prevedono le *Indicazioni* del 2007 per l'insegnamento dell'italiano, inserito nell'area linguistico-artistico-espressiva. I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado sono così espressi:

L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti i vari ambiti culturali e sociali.

Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.

11. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo*, cit. e Id., *Il nuovo obbligo di istruzione*, cit.

12. Cfr. *infra* nota 13.

13. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo di istruzione*, cit., p. 7.

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali.

È capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta.

Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori: riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Sono poi riportati gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, suddivisi in quattro aree: ascoltare e parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua. Dalla loro analisi si possono individuare alcune specifiche aree di conoscenza su cui l'insegnante deve avere una preparazione adeguata. Inoltre, si evidenziano alcune tecniche didattiche che egli deve saper utilizzare per far svolgere agli alunni delle azioni specificamente previste. Ad esempio, è evidente che il docente dovrebbe conoscere molto bene i principi della linguistica testuale; altrimenti non potrebbe insegnare agli alunni le caratteristiche specifiche dei vari tipi di testo scritto e orale (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi), e le proprietà generali di un testo (coerenza e coesione). Così come dovrebbe conoscere la grammatica nelle sue vari parti (fonetica, semantica e morfosintassi), alcuni elementi di storia della lingua italiana, i principi fondamentali della narratologia. In particolare, dovrebbe avere una conoscenza specifica delle caratteristiche del testo letterario, dei principali generi, delle tecniche narrative e della metrica italiana. Sullo sfondo è evidente infine la centralità dei principi della comunicazione, con particolare riferimento alla comunicazione scritta e quindi alle strategie di lettura.

Per quel che riguarda il metodo di insegnamento, dall'analisi degli obiettivi risulta evidente che non si dovrebbe prescindere dall'utilizzo di tecniche di ascolto (anche con le nuove tecnologie), di racconto orale e di dibattito; dall'utilizzo di testi autentici di vario tipo contenenti tra l'altro grafici, tabelle ecc.; dall'impiego di esercizi di scrittura creativa; dall'uso delle tecnologie informatiche per la scrittura e la progettazione di ipertesti. Non è il caso di approfondire ulteriormente l'argomento in questa sede, ma è interessante notare che, per raggiungere il traguardo di competenza previsto, l'insegnante

deve essere in grado di far compiere ai suoi alunni una serie di azioni che non possono limitarsi all'ascolto della lezione o all'esecuzione di alcuni compiti o esercizi. Occorre che gli alunni interagiscano tra di loro e con l'insegnante in modo più complesso e con l'ausilio di specifiche tecnologie didattiche. All'insegnante spetta dunque la responsabilità di individuare metodi, strumenti e strategie didattiche efficaci e adeguate al contesto.

Senza avere la pretesa di fornire un quadro esaustivo della letteratura sull'argomento, è utile qui citare l'opinione del sociologo Philippe Perrenoud che nel 1997, al di fuori dell'Unione europea, scrive un saggio intitolato *Construire des compétences dès l'école*¹⁴ nel quale affronta in modo diretto il nodo del rapporto tra saperi disciplinari e competenze, mettendo l'opportuno accento sulla portata rivoluzionaria del passaggio da una scuola centrata sulle conoscenze a una scuola centrata sulle competenze. Un cambiamento che è attuato, per il momento, a livello di riforme ministeriali – Perrenoud prende il caso specifico della Francia, valido anche per l'Italia – ma che dovrebbe agire in modo profondo e radicale al livello delle pratiche di insegnamento, dei metodi e degli strumenti didattici padroneggiati dai docenti. La «rivoluzione delle competenze», scrive Perrenoud, «si realizzerà solo se, durante la formazione professionale, i futuri docenti ne faranno personalmente esperienza». Per ora, constata l'autore,

la maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centrata sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami. [...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze "non dice nulla", perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispongono. Semmai hanno l'impressione di partecipare al pettegolezzo pedagogico, a un'animazione socioculturale buona per i centri d'intrattenimento o, tutt'al più, che ha a che fare con i piani "bassi" dell'edificio scolastico. Finché resteranno in questa logica, l'identità dei docenti sarà assicurata, poiché essi si limiteranno a insegnare dei saperi e a valutarli. Fino a quando non sapranno veramente organizzare e valutare i procedimenti per progetto e le situazioni-problema, i ministeri proporranno loro dei documenti intelligenti che resteranno senza conseguenza, poiché i destinatari non hanno seguito lo stesso percorso pedagogico e teorico e non condividono l'idea di apprendimento che i nuovi programmi sottendono. Attualmente i documenti ministeriali sono *avanzati* rispetto alla concezione dominante dei programmi in seno al corpo docente¹⁵.

14. Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.

15. Ivi, pp. 142-143.

Premesso che la competenza è «la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse» e che le conoscenze sono «*rappresentazioni della realtà, che abbiamo costruito e immagazzinato* secondo la nostra esperienza e la nostra formazione»¹⁶, è evidente che ogni azione umana comporta la mobilitazione di conoscenze e che quest'ultime, lungi da essere escluse da un approccio didattico centrato sulle competenze, sono una "condizione necessaria" alla costruzione di una competenza. «Conoscenze e competenze», scrive Perrenoud, «sono, in fine dei conti, strettamente complementari, ma può verificarsi un *conflitto di priorità*, in particolare nella suddivisione del tempo di lavoro da dedicarvi in classe»¹⁷. Secondo l'autore, di fronte alla scelta necessaria tra una didattica centrata sulle conoscenze, che «consiste nel fornire la quantità più vasta possibile di conoscenze, senza preoccuparsi della loro mobilitazione in situazione» e una didattica centrata sulle competenze, che «accetta di limitare in modo drastico la quantità delle conoscenze insegnate e necessarie, per esercitare in modo intensivo, durante il percorso scolastico, la loro attivazione in situazioni complesse»¹⁸, è preferibile la seconda soluzione, che è chiaramente indicata come la via per ridare al sistema educativo la capacità di «mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani»¹⁹, rispondendo in questo modo alla più generale crisi della scuola:

Lo sviluppo più metodico delle competenze, a partire dalla scuola primaria e media, può rappresentare una via per uscire dalla crisi del sistema educativo. Sarebbe assurdo, tuttavia, comportarsi come se si scoprisse ora l'esistenza del problema. A scuola, almeno nei settori più attenti, ci si è sempre occupati di sviluppare le "facoltà generali" o "il pensiero", andando al di là della semplice assimilazione di saperi. L'approccio denominato "per competenze" non fa che accentuare questo orientamento²⁰.

Anche in Italia, come nella Francia descritta da Perrenoud, il cambiamento, avvenuto a livello normativo, a differenza di quanto accaduto in passato, quando ogni riforma era preceduta e accompagnata da un dibattito da parte delle associazioni e degli enti di ricerca, stavolta è, più semplicemente, negato o avversato. Il dibattito si concentra su argomenti poco congruenti, come, ad esempio, la questione del "canone", ovvero degli autori o delle opere da conservare tra quelle fin qui previste dalla didattica della letteratura.

Permangono anche molti equivoci, dovuti principalmente allo stratificarsi

16. Ivi, pp. 7-8.

17. Ivi, p. 13.

18. Ivi, p. 14.

19. Ivi, p. 21.

20. Ivi, p. 22.

di significati del concetto di “competenza”, già in uso prima delle riforme. Ad esempio, nel 2001 Adriano Colombo²¹ ritiene di individuare – per analogia al concetto di competenza linguistica già diffuso nell’ambito della glottodidattica – le competenze che sono a fondamento dell’educazione letteraria:

- competenza di comprensione dei testi;
- competenza di analisi dei testi letterari;
- competenza di interpretazione;
- competenza di contestualizzazione storica.

Poi, per ciascuna di queste “competenze letterarie”, Colombo descrive prestazioni che possono fungere da indicatori di acquisizione delle competenze indicate. Ad esempio:

Interpretazione:

- esprimere e motivare una reazione personale a un testo;
- mettere in relazione un testo del passato con gli orizzonti del presente;
- sostenere in modo argomentato una tesi critica, scelta fra due o più date.

E così via per le varie competenze, fino a fornire un vero e proprio quadro di indicatori utili a formulare e programmare le unità didattiche.

Si tratta di un modo di procedere che prende le mosse dalle pratiche di insegnamento della lingua e della letteratura in vigore negli anni Ottanta-Novanta, centrate sul dualismo lettura e interpretazione dei testi antologizzati e studio della storia della letteratura italiana, tradotte nel linguaggio delle competenze in modo semplicistico, facendo riferimento, implicitamente, al contesto scolastico: il solo nel quale ci si preoccupa di “analizzare testi letterari” e di “contestualizzarli storicamente”. Per quanto possa sembrare un approccio centrato sulle competenze, questa proposta di lavoro mette al centro delle “abilità” strettamente disciplinari, basate in gran parte su quelle conoscenze che si trasmettono attraverso la didattica tradizionale: vita e poetica dell’autore, correnti letterarie ecc.

L’approccio centrato sulle competenze, invece, procede dall’individuazione, negoziale e condivisa da numerosi attori sociali, delle competenze ritenute fondamentali in ciascuna fase del processo formativo, a partire dal momento cruciale dell’uscita dall’obbligo scolastico. Per capire che cosa debba garantire la scuola a quella persona, ci si domanda quali siano le situazioni di vita e di lavoro in cui ciascun cittadino si troverà ad agire, cercando di individuare che cosa debba essere in grado di fare in modo autonomo e, quindi, quali sono le risorse – tra cui vanno considerate anche le conoscenze – che egli dovrà mobilitare per poter compiere quelle azioni.

21. A. Colombo, *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in A. Colombo, R. D’Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell’autonomia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 2001, pp. 43-70.

È attraverso un processo analogo che il Ministero dell'Istruzione italiano ha individuato i risultati di apprendimento in uscita al percorso di studi quinquennale dell'istruzione professionale, descritti con questi termini:

Il docente di "Lingua e letteratura italiana" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, i seguenti risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali; sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo; comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche.

E poi, di seguito, evidenziando più nello specifico i risultati di apprendimento in termini di competenze:

I risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale costituiscono il riferimento delle attività didattiche della disciplina nel secondo biennio e quinto anno. La disciplina [lingua e letteratura italiana], nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenze:

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento;
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali;
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

È da queste tre competenze che dovrebbe discendere la selezione delle conoscenze e, soprattutto, l'adozione di metodi e strumenti di insegnamento adeguati, rimettendo in discussione la tradizione didattica.

Il documento prosegue attenuando in qualche modo la portata rivoluzionaria di quanto fin qui espresso.

Il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo tale da mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario-artistico italiano e

straniero nonché di utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli.

La scelta delle opere e degli autori della tradizione culturale italiana con riferimenti a quella straniera è affidata al docente della disciplina che terrà conto degli apporti interdisciplinari e dell'effettiva significatività dei temi trattati. Nel secondo biennio le conoscenze e abilità, oltre a consolidare quelle raggiunte al termine del primo biennio, si caratterizzano per una più puntuale attenzione ai linguaggi verbali e non verbali, ai linguaggi tecnici propri del settore, alla dimensione relazionale intersoggettiva.

Nel quinto anno, in particolare, sono sviluppate ulteriormente le competenze comunicative in situazioni professionali; vengono approfondite le possibili integrazioni fra i vari linguaggi, affinate le tecniche di negoziazione anche in vista delle future scelte di studio e di lavoro.

Particolare attenzione è riservata agli approfondimenti tematici finalizzati a fare acquisire differenti strategie comunicative e modalità d'uso della lingua italiana a seconda degli scopi della comunicazione, degli interlocutori, dei destinatari dei servizi e delle diverse situazioni. La padronanza linguistica, potenziata dalle tecnologie digitali quale supporto alla ricerca di informazioni e alla documentazione, consente allo studente di esprimere al meglio le sue qualità di relazione, comunicazione, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo.

Sembra che al docente, dunque, siano assegnati altri due obiettivi di apprendimento, che si aggiungono ai primi tre espressi in termini di competenza: «mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario-artistico italiano e straniero» e, inoltre, metterlo in grado di «utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli». L'ultima parte del documento fornisce degli “orientamenti” per i docenti affinché possano trovare supporto nella progettazione delle loro attività didattiche, senza che essi abbiano un valore prescrittivo. È interessante notare come queste indicazioni riguardino esclusivamente il quarto e il quinto obiettivo di apprendimento e non i primi tre, a dimostrazione di una certa equivocità del documento, che prima sembra sbilanciarsi in modo deciso verso la didattica centrata sulle competenze e poi, nella seconda parte, tenta di recuperare il linguaggio della tradizione didattica centrata sui contenuti.

È interessante notare che mentre i documenti ministeriali relativi agli istituti tecnici e professionali adottano intenzionalmente ed esplicitamente l'approccio centrato sulle competenze, nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* degli istituti tecnici si legge un paragrafo intitolato *Insegnare per sviluppare competenze*:

L'impianto del sistema degli istituti tecnici è diretto alla promozione di un insieme di competenze descritte nel profilo educativo, culturale e professionale sia generale, sia relativo ai singoli indirizzi. [...] Tale quadro di riferimento sollecita la progettazione e l'attuazione progressiva di una coerente pratica didattica.

[...] Dal momento che l'impianto europeo relativo alle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita le definisce come "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", precisando che esse "sono descritte in termini di responsabilità e autonomia", esse debbono essere collegate alle risorse interne (conoscenze, abilità, altre qualità personali) che ne sono a fondamento. Di conseguenza anche la loro valutazione implica, secondo un'efficace formula, "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa"²².

Il documento ministeriale, con tutte le sue incertezze e vaghezze, esprime in modo efficace il significato del cambiamento avvenuto nei sistemi dell'istruzione dei Paesi europei, e richiede, da parte dei docenti e dei ricercatori, una riflessione circostanziata sul ruolo dell'insegnamento della letteratura e, probabilmente, sul suo stesso statuto epistemologico. Riprendendo il ragionamento di Perrenoud, infatti, la cosiddetta "crisi della scuola" sembra non toccare le discipline, bensì le pratiche didattiche. È cambiando in profondità le pratiche didattiche che si possono costruire le competenze a scuola. E cambiando le pratiche didattiche, necessariamente, si modifica il rapporto con la disciplina di insegnamento, che diviene uno strumento funzionale a esercitare o allenare alcune capacità in determinate situazioni. Sono fermamente convinto che sia più significativo ed efficace lavorare al fine di consolidare la consapevolezza pedagogica dei docenti circa gli strumenti utilizzati e, quindi, introdurre nuovi strumenti, esercizi, attività didattiche, piuttosto che discutere sull'opportunità o meno di studiare un autore, un'opera o un tema piuttosto che un altro²³.

La letteratura, intanto, nonostante i lamenti che si levano da più parti, sembra godere di ottima salute, come ha evidenziato di recente Jean-Marie Schaeffer in un suo fondamentale saggio sulla ricerca e la didattica applicate alla letteratura:

Non c'è niente poi che indichi che l'avvenire della letteratura sia minacciato, anche se la posizione che essa ricopre all'interno della vita culturale non è più la stessa da molte generazioni.

Questo si deve al fatto che altri supporti, come il cinema, svolgono ormai una parte delle sue precedenti funzioni sociali. Ma, in termini assoluti, non si sono mai lette tante opere letterarie quanto ai giorni nostri e non c'è nulla che lasci pensare che i lettori contemporanei siano meno esigenti e sensibili rispetto a quelli del passato²⁴.

22. *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, cit., par. 1.5.1, p. 16.

23. Per approfondire le questioni della consapevolezza dei modelli didattici e dei metodi e strumenti per la didattica della letteratura mi permetto di rinviare ai miei *Le competenze della letteratura*, in "Per Leggere", 14, autunno 2008, pp. 139-166 e *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.

24. J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Vincennes 2011 (trad. nostra).