

Dalla porta di servizio: didattica della letteratura, scuola e università

Emanuela Bandini

«Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola» (Gentile 1982: 123). Il celebre motto del filosofo al quale si deve, nel bene e nel male, la struttura dell'intero sistema scolastico italiano sintetizza egregiamente il ruolo marginale (anche sotto il profilo epistemologico) in cui sono state a lungo tempo confinate pedagogia e didattica. Gentile infatti riteneva che il buon insegnante fosse tale solo in virtù dell'eccellente preparazione scientifica disciplinare e dell'innata capacità di creare una profonda empatia spirituale col discente: dunque, la conoscenza di specifiche tecniche o metodologie era ritenuta superflua e non necessaria alla sua formazione (Gentile 1988).

Questo pregiudizio ha per lungo tempo influenzato soprattutto le discipline umanistiche, che, nell'impianto della scuola riformata da Gentile, costituivano il cardine della formazione e dell'educazione degli studenti: questa forma di ideologia umanistico-letteraria, forte sia di una concezione della letteratura come fatto estetico universale sia della sua imprescindibile funzione nella «costruzione del romanzo dell'unità nazionale» (Ceserani 1999: 399), collocava se stessa – in quanto espressione di cultura alta e detentrica privilegiata dei valori e della coscienza della nazione – in una posizione autosufficiente, separata ed estranea da tutto ciò che fosse avvicinabile ai saperi tecnici, utili solo per il mondo del lavoro e della produzione (Ricciardi 1983: 886-887); per questo, anche nella sua gerarchia interna, sono sempre state favorite l'alta formazione e la ricerca accademica rispetto alla formazione 'professionale' degli insegnanti stessi, il cui percorso universitario «prevede in testa le discipline umanistiche intese come il sapere in sé, la cultura disinteressata e teoricamente formativa, e di conseguenza la svalutazione di quelle che vengono chiamate le scienze empiriche» (Ricciardi 1976: 11). Da tale modello culturale «non può che derivare una scarsa attenzione o addirittura un occultamento di quegli strumenti conoscitivi che permettano di potenziare e sviluppare il piano della sperimentazione» (*ibid.*: 24), vale a dire degli strumenti che possono essere forniti dalla didattica.

Dunque, schiere di docenti che avevano come unico quadro istituzionale di riferimento la storia letteraria (continuamente corroborata dalla ripetizione: al liceo, all'università, all'esame di abilitazione e per il concorso a cattedre) e come solo strumento di lavoro il manuale (Ossola 1976), ma del tutto digiuni di qualunque formazione teorico-pratica al lavoro in classe, hanno per decenni tenuto dottissime conferenze 'ex cathedra' non solo agli studenti universitari, ma anche ai dodicenni o ai diciassettenni seduti nei banchi di una scuola media o di un istituto tecnico, senza che si ponesse loro il problema della reale efficacia di un modello di insegnamento che aveva – tra le altre – la pesante responsabilità di perpetuare una fortissima selezione su base socioeconomica e culturale anche in una scuola media che, con la riforma del 1962, era ormai diventata unica e di massa; è questa la denuncia chiaramente espressa in *Lettera ad una professoressa* (1967), e fatta propria, subito dopo, dai movimenti studenteschi che contestano un sistema scolastico ritenuto obsoleto, nozionista, rigido e classista.

Comincia allora a farsi strada la consapevolezza che le sole, ancorché ottime, conoscenze non sono sufficienti a fare un buon insegnante, soprattutto in un contesto in cui la scuola media e superiore si è aperta (o si sta aprendo) a soggetti del tutto estranei alla cultura da essa trasmessa: se l'insegnamento tradizionale si è rivelato inadeguato, servono nuovi strumenti e strategie che permettano di aprire un canale di comunicazione con un'utenza completamente nuova.

L'insegnante di italiano, storicamente egemone anche come ruolo didattico, di fronte allo sviluppo e alla diffusione della scuola di massa e alla fine di quell'ordine e di quella tradizione, è costretto ad affrontare contestualmente e lo sforzo di una ridefinizione del ruolo insieme ad una riflessione critica sulla propria formazione culturale (in assenza quasi totale di una formazione professionale) e la riformulazione sia degli statuti disciplinari specifici sia del codice esteso, più generale, che li caratterizza (Ricciardi 1983: 884-885).

Nasce così una forte esigenza di aggiornamento da parte dei docenti della scuola media, che si scontrano non solo con l'assenza di una specifica preparazione didattica e psicologica, ma anche con la mancanza di strumenti adeguati per affrontare seriamente, ad esempio, la questione dell'insegnamento linguistico, che acquista gradualmente una funzione sempre più centrale nella scuola dell'obbligo (i nuovi *Programmi* per la scuola media del 1979, non a caso, recano chiaramente

l'impronta delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* elaborate dal GISCEL), ma che raramente fa parte della loro formazione universitaria, fortemente sbilanciata sul versante letterario (Berruto 1983). Si moltiplicano così le associazioni professionali che si occupano di didattica (dal Movimento di Cooperazione Educativa di Bruno Ciari e Mario Lodi al CIDI – Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) e corsi di aggiornamento che «tagliano trasversalmente l'assetto disciplinare tradizionale, ne debordano, ne forzano i confini, chiamando in causa competenze disciplinari diverse da quelle propriamente letterarie» (Mordenti 1983: 1004): oltre alla linguistica, la semiologia, la teoria delle comunicazioni, la sociologia, la psicologia, la pedagogia, l'informatica...

Gradualmente, dunque, diventano patrimonio dei docenti di scuola secondaria (almeno di quelli più attenti, preparati e aperti all'innovazione) elaborazioni pedagogiche che in altri paesi fanno parte da decenni del bagaglio professionale degli insegnanti, ma che in Italia avevano avuto una diffusione limitata; queste teorie, pur nella varietà dei punti di vista e delle loro applicazioni concrete, mettono al centro delle pratiche d'aula lo studente, e non più il docente, in nome di una didattica attiva e non più trasmissiva: si va dall'attivismo deweyano (che invano Carleton Washburne, suo allievo, a capo della Sottocommissione Alleata per l'Educazione, aveva cercato di importare in Italia già nel 1943), al comportamentismo di Skinner, al cognitivismo bruneriano e piagetiano; dalla pragmatica delle comunicazione della scuola di Palo Alto alle metodologie antiautoritarie che si rifanno alla speculazione della Scuola di Francoforte (e, in Italia, a quella di Don Milani); dal costruttivismo vigotskijano, alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e Goleman, fino all'epistemologia di Edgar Morin. In tempi più recenti, inoltre, si assiste, anche in conseguenza dei mutamenti sociali e culturali, all'emergere di una nuova sensibilità nei confronti delle differenze individuali (interculturalità, disabilità) e dell'utilizzo didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Mentre dunque i professori di scuola media e superiore sono impegnati a confrontarsi con esigenze nuove e pressanti, e con una diffusa ed acuta percezione di una vera e propria crisi del ruolo e della funzione degli studi letterari all'interno dei processi formativi¹, «non sembra che un'analoga consapevolezza abbia lambito i luoghi istituzionalmente deputati a fungere da “coscienza di sé” [della disciplina], in primo luogo l'Università» (Mordenti 1983: 1012). Eppure,

¹Crisi che pare non avere fine, visto che su di essa si è recentemente espresso anche Jean-Marie Schaeffer (Schaeffer 2014).

con la liberalizzazione degli accessi universitari² si è ormai rotto quel circolo che istituiva una rigida corrispondenza tra formazione accademica, carriera scolastica e ruolo professionale all'interno dell'istituzione scolastica grazie alla

funzione selettiva del liceo classico [che] già preparava una base sociale ristretta e debitamente preformata per il futuro laureando in lettere e nello stesso tempo prefigurava un ritorno certamente non contraddittorio o conflittuale in una scuola che non aveva ancora subito vistosi o accelerati processi e di ammodernamento e di crisi (Ricciardi 1976: 13).

Eppure, ancora negli anni Ottanta e Novanta, continua a persistere nelle facoltà umanistiche «il concetto della trasmissione della cultura, della socializzazione degli strumenti educativi come volgarizzazione, in fondo dequalificazione» (*ibid.*: 14), e per gli studenti di Lettere 'pedagogia' o 'didattica' sono 'gros mot' da pronunciare sottovoce – anche se, proprio in questi anni, con la nascita dei dipartimenti e delle facoltà di Scienze della Formazione, tali discipline si liberano dal vincolo di dipendenza che le legava alla storia e alla filosofia, rivendicando una propria autonomia operativa e dignità epistemologica. In ragione di questa diffusa resistenza a porsi il problema dell'utilità del sapere e della sua ricomposizione in rapporto alle nuove esigenze emergenti nella società, si assiste ad un generale processo di delega dei discorsi sull'istruzione proprio ai tanto disprezzati pedagogisti, che sono contemporaneamente accusati di monopolizzare il dibattito e di provocare – con l'introduzione di metodologie di lavoro attive e partecipative che dilatano i tempi necessari allo svolgimento dei programmi disciplinari, e con lo spostamento dell'attenzione dall'acquisizione di nozioni e conoscenze a quella di abilità e competenze – la crisi e il declino della vecchia scuola 'seria' e 'rigorosa' (in una sorta di 'invenzione della tradizione' di stampo accademico), quando in realtà tale crisi è stata causata dalla messa in discussione dell'egemonia dell'ideologia letteraria da parte di nuovi «soggett[i] social[i] portator[i] di una domanda di conoscenza critica della società e nello stesso tempo di una richiesta di un allargamento sociale, di ampliamento dell'utilità di questo sapere a più classi, a un maggior numero di utenti» (*ibid.*: 18-19)

È il Ministero in persona che dà all'accademia il modo di occuparsi direttamente delle questioni riguardanti la scuola secondaria:

²Legge 11 dicembre 1969, n. 910, detta 'Legge Codignola'.

con il D.M. 26 maggio 1998, infatti, il Ministro Berlinguer istituisce le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), affidando così alle Università la formazione, non solo disciplinare, ma anche pedagogico-didattica, dei futuri insegnanti. Al momento dell'attivazione dei corsi SSIS, nell'autunno del 1999, in nessuna delle facoltà di Lettere italiane sono attivati insegnamenti di didattica della letteratura³: i corsi SSIS sono quindi un banco di prova dove, per la prima volta, l'Università incontra le esigenze della scuola.

Oggi, a quindici anni di distanza, con gli aggiustamenti dovuti alla riforma dell'università italiana e dopo la chiusura delle SSIS, sostituite dai TFA, i corsi post-laurea per i futuri insegnanti sono ormai parte integrante della normale attività accademica. Gradualmente, sono stati inseriti nei curricula di molti corsi di laurea afferenti agli studi umanistici, come Lingue o Beni Culturali, insegnamenti di tipo didattico, dalla ormai storica glottodidattica alle didattiche specifiche delle lingue straniere moderne, alla didattica della storia o della musica. Solo i corsi di laurea in Lettere, ovvero quelli che hanno nel proprio DNA lo sbocco verso l'insegnamento, quelli che preparano il maggior numero dei docenti italiani⁴, quelli che dovrebbero spendere tutte le energie possibili per migliorare la trasmissione del nostro patrimonio culturale, restano al palo; infatti, ancora in nessuna università italiana, pur con l'incombente spettro di una futura laurea magistrale abilitante, sono stati istituiti corsi istituzionali di didattica della letteratura. Qualche timida eccezione può essere contata tra gli insegnamenti linguistici, che, già tradizionalmente più attenti alle dinamiche dell'insegnamento (basti citare i nomi di Tullio De Mauro, Raffaele Simone e, in tempi più recenti, di Luca Serianni), negli ultimi quindici anni sono stati stimolati a elaborare nuovi discorsi e nuove pratiche relative alla didattica della lingua italiana, sia a seguito della riforma dell'Esame di Stato, sia a causa dei flussi migratori che hanno causato l'ingresso nelle nostre aule di un gran numero di studenti non italofoni.

Dunque, nonostante il canale di contatto istituzionale creato prima dalle SSIS e ora dai TFA, il rapporto tra Università e scuola è ancora, nella stragrande maggioranza dei casi, quello di una «collaborazione negata» (Colombo 2007: 31) in cui la prima guarda con diffidenza e

³Benché l'istituzione di percorsi di specializzazione post-universitaria per i docenti fosse previsto già da dieci anni, in virtù della Legge 19 novembre 1990, n. 341.

⁴È sufficiente dare una scorsa ai contingenti previsti per le immissioni in ruolo (a.s. 2013/2014) per rendersi conto che i docenti di lettere sono, ad esempio, quasi il doppio dei loro colleghi di matematica.

sospetto, nonché con una certa dose di alterigia, a ciò che accade nella seconda, come se «mettere il sapere letterario, filologico, linguistico, storico a confronto con le esigenze formative dei giovani [non possa] stimolare un arricchimento del sapere in sé» (*ibid.*: 32).

Sono in particolare due gli ambiti, strettamente interconnessi, in cui è più impellente e necessario che si istituisca un confronto paritario e produttivo tra le due istituzioni che si occupano di istruzione ed educazione: quello della formazione dei docenti e quello dell'elaborazione di paradigmi di trasmissione propri dei saperi letterari.

La formazione dei docenti

Come si è detto, l'Università è ormai da tempo responsabile dei percorsi di formazione per i futuri insegnanti, ma spesso «si è rivelata tutto sommato inadeguata a scendere sul terreno della didattica della letteratura e i suoi docenti solo in rare occasioni si sono mostrati capaci di occuparsi da vicino della scuola media superiore e si sono preoccupati di capire la condizione degli insegnanti in questo settore» (Luperini 2011: 324). Non è infrequente che i corsi SSIS e TFA siano stati «trattati come il proverbiale figlio della serva» (*ibid.*), affidati a pochi docenti validi e preparati alla bisogna ma onerati di carichi di lavoro volontario aggiuntivo non facilmente gestibile, oppure a chi, privo di un reale interesse per la didattica e di effettive competenze in merito, li vive con fastidio poiché pensa che «l'allievo ideale [è] il ricercatore futuro» (Ricuperati 2007: 33). Spesso, dunque, le attività proposte sono state poco utili per le effettive finalità a cui avrebbero dovuto rispondere: o perché hanno ripreso pedissequamente argomenti e nozioni già noti a corsisti che hanno conseguito una laurea in Lettere; o perché troppo astratte, incapaci di selezionare ed adattare i risultati della ricerca scientifica al reale contesto di una classe di scuola secondaria; o, peggio ancora, perché hanno richiesto di «ribattere a martellate la propria materia dentro gli angusti spazi di quella forma astratta buona ad ogni uso» (LoVetero 2013b) costituita da unità didattiche rigide e prefissate, dando così una visione tecnicizzata e burocratizzata dell'insegnamento ed evidenziando ancora una volta la dicotomia tra saperi pedagogico-didattici e saperi letterari.

Poco valorizzati e riconosciuti professionalmente, anche da parte del Ministero, sono stati spesso i supervisori ed i *tutor* di tirocinio, figure intermedie tra quella dello studioso-ricercatore e quella del docente di scuola, depositari di un sapere pratico prezioso,

difficilmente patrimonio di un docente universitario, e allo stesso tempo capaci di mantenersi aggiornati e di portare nella scuola le novità della ricerca accademica.

A questo proposito, è necessario segnalare come, nonostante l'Università abbia sempre avocato a sé tale prerogativa, sia da sempre carente l'offerta di serie attività di formazione in servizio dei docenti (Colombo 2007: 32), attraverso le quali comunicare gli esiti della ricerca scientifica non solo all'interno dell'*hortus conclusus* accademico, ma ad una platea più ampia di intellettuali (Luperini 2000) che hanno il compito istituzionale di prepararsi e aggiornarsi per poter trasmettere saperi e cultura alle giovani generazioni, ma che spesso si riducono a ripetere passivamente nozioni apprese vent'anni prima, ai tempi della propria formazione universitaria; infatti, se amplissima è l'offerta di corsi di aggiornamento su tematiche trasversali, psicologiche e pedagogiche (tecniche di gestione del gruppo classe, metodologie di apprendimento attivo e partecipativo, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, educazione interculturale, orientamento...), molto più scarsa è quella di corsi prettamente disciplinari di argomento letterario (storia della letteratura italiana, linguistica, letterature comparate, teoria della letteratura, storia della lingua...) che potrebbero e dovrebbero interessare più da vicino i docenti di materie letterarie ed avere immediate ricadute sulla qualità del loro insegnamento.

L'elaborazione dei paradigmi di trasmissione didattica

Legato a doppio filo con la questione della formazione, in ingresso e in servizio, dei docenti, è il problema dell'elaborazione di paradigmi didattici necessari all'insegnamento delle discipline letterarie in una fascia d'età altamente critica, per cui risultano poco efficaci sia le strategie operative mutuare dai gradi inferiori dell'istruzione, sia quelle che provengono dall'esperienza delle discipline scientifiche, storicamente più attente ai problemi dell'insegnamento nella scuola primaria e secondaria⁵.

⁵All'interno dell'U.M.I. (Unione Matematica Italiana) è costituita una commissione permanente, nata ufficialmente nel 1954, ma le cui origini risalgono al 1908, la C.I.I.M. (Commissione Italiana per l'Insegnamento della Matematica) «avente come fine quello di esaminare i problemi riguardanti l'insegnamento matematico in Italia, a tutti i livelli, avuto anche riguardo agli studi e alle esperienze fatte in altri Paesi, e proporre le soluzioni agli Organi competenti», (Art.1 del *Regolamento*).

Molteplici, infatti, sarebbero i nodi da affrontare: l'irruzione del concetto di competenza nel mondo della scuola ed il suo rapporto con la trasmissione di un patrimonio culturale nazionale ritenuto imprescindibile per la formazione del cittadino; l'elaborazione delle *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee-Guida*, divise tra il 'laissez-faire' della scuola secondaria di I grado e il taglio fortemente prescrittivo e contenutistico riservato ai licei, il primo biennio dei quali è modellato secondo una tradizione, risalente agli anni '30 del secolo scorso, che impone il predominio assoluto dell'epica classica e dei *Promessi Sposi*; il ruolo dell'educazione letteraria nelle scuole tecniche e professionali, che non può evidentemente limitarsi ad una riproposizione 'bignamizzata' di quanto viene fatto nelle scuole a vocazione liceale ed umanistica; l'aggiornamento del canone scolastico, recentemente rielaborato ma di fatto ancora fermo agli anni Settanta del Novecento; la netta dicotomia esistente tra un triennio superiore monopolizzato da uno storicismo ormai degradato a puro ordine cronologico (LoVetere 2013a) e un primo biennio che, in modo più o meno consapevole, applica metodologie derivanti dalla comparatistica e dalla teoria della letteratura, in particolare dallo strutturalismo (Veneri 2014).

La discussione su tali argomenti diventa possibile solo se anche l'Università si fa carico a pieno titolo del processo di «trasposizione didattica» (Chevallard 1985, rielaborato e schematizzato in Fig. 1), reclamando il posto che le compete all'interno della cosiddetta «noosfera» (*ibid.*: 25), la 'sfera in cui si pensa', ovvero l'insieme di tutti i soggetti istituzionali (Ministero dell'Istruzione e commissioni ministeriali, case editrici scolastiche, sindacati, associazioni professionali dei docenti...) a cui spetta la negoziazione e l'elaborazione dei curricoli di studio (la fase della cosiddetta 'trasposizione didattica esterna'). Tale negoziazione è necessaria perché i 'saperi da insegnare', per essere legittimi, devono essere sufficientemente vicini ai 'saperi sapienti' elaborati dalla ricerca accademica e abbastanza lontani dai 'saperi comuni', i quali si avvicinano progressivamente ai primi grazie all'opera di divulgazione e 'volgarizzazione' operata dalla scuola. Proprio a causa di questo riavvicinamento e dei continui progressi della ricerca scientifica, curricoli e programmi hanno, periodicamente, la necessità di essere rivisti e rinegoziati, ma se scuola o accademia sono escluse o si autoescludono da tale processo, ne derivano inevitabili distorsioni, come l'introduzione di saperi eccessivamente specialistici o la permanenza di concetti e nozioni ormai obsoleti.

Anche nella fase della trasposizione didattica interna, ovvero quella di più stretta competenza del docente, in cui si trasformano i saperi da insegnare in saperi effettivamente insegnati, deve esserci

stretta collaborazione tra scuola ed università: infatti, tale fase non è da intendersi come mera riduzione e semplificazione di tali saperi, ma ne è una vera e propria 'ricostruzione' per finalità differenti (ad esempio, non la ricerca del vero storico, ma la trasmissione di un patrimonio culturale), ricostruzione che si giova di alcune specifiche tecniche come la trasposizione terminologica e il frequente ricorso ad esempi (Tardy 1993). Questa fase del processo comporta però il rischio dell'alterazione, del riduzionismo, dell'obsolescenza e della falsificazione dei saperi (*ibid.*), rischi a cui l'insegnante, che svolge una funzione-cerniera tra due diverse forme di sapere, deve essere in grado di ovviare anche grazie ad un continuo lavoro di formazione ed aggiornamento, in ingresso ed in servizio, che dovrebbe avere luogo proprio laddove si creano i saperi sapienti, ovvero presso l'Università. Essa, a sua volta, è chiamata in causa in quanto dovrà verificare, all'ingresso dei nuovi studenti, che quanto essi hanno appreso nella scuola secondaria sia prerequisito sufficiente ed efficace per il contatto diretto e non mediato con i saperi sapienti e la loro elaborazione accademica⁶.

Conclusioni

Quello fin qui descritto è un modello che presuppone una strettissima collaborazione tra scuola ed università, collaborazione che non può avvenire che su un piano paritetico, e che presuppone, da parte dell'accademia, l'accettazione del sapere didattico come parte integrante del sapere letterario, al pari della filologia romanza o della teoria della letteratura, e come prospettiva a cui guardare nella fase della costruzione del sapere stesso, evitando così che, a scuola, si cerchi «di far entrare a forza, dentro griglie didattiche, materiale che parla il linguaggio dello specialismo» (Lo Vetere 2013a).

Se nessuno può negare (almeno in linea di principio e tendendo 'ad meliora') che quella dell'insegnante sia una professione intellettuale vera e propria, è impossibile non vedere che essa si attua pienamente, nel suo farsi quotidiano, in una situazione concreta, e non come pensiero astratto: anzi, si può senza dubbio affermare che è proprio l'adattamento delle conoscenze teoriche ad un preciso dispositivo

⁶Tale momento 'di ritorno' non è previsto nello schema elaborato da Chevillard, ma appare necessario a chi scrive sia ai fini di una reale circolarità di rapporto tra scuola ed Università, sia al completamento teorico di un modello che, altrimenti, non prevederebbe un momento di verifica del processo di trasposizione che possa essere utilmente integrato nella successiva fase di rinegoziazione dei curricula.

spaziale, temporale, istituzionale, biologico e corporale che costituisce l'essenza della didattica – ciò che prima è stato chiamato processo di trasposizione didattica interna. Ed è in questa inscindibile commistione di saperi astratti e pratiche concrete che l'insegnamento assume le caratteristiche di una professione artigianale; potremmo dire, infatti, che, come il buon artigiano, anche il buon insegnante necessita, o necessiterebbe, di tre qualità: competenza, mestiere e talento.

Sulla necessità che una scuola di qualità si fondi sulla massiccia presenza, al suo interno, di docenti competenti, ovvero conoscitori ed esperti della propria disciplina, provenienti da una adeguata formazione universitaria e post-universitaria ed in grado di aggiornarsi di continuo, tanto è stato detto e scritto (molto meno agito, soprattutto dalle istituzioni), anche in tempi recentissimi (Giunta 2014 e 2015, Stroppa 2014), ed è impossibile avere dubbi in proposito. Molto più, invece, si può dire dell'insegnamento come 'mestiere', come insieme di saperi pratici che permettono di volta in volta di selezionare e declinare i saperi da insegnare per adattarli alla specifica situazione d'aula, non solo in funzione di tipologia di scuola ed anno di corso, ma anche secondo le specifiche caratteristiche cognitive, emotive e relazionali di una data classe. Questo 'know-how', che permette di ricostruire adeguatamente il sapere letterario e trasmetterlo ad una ventina di preadolescenti o di adolescenti, ha senza dubbio un fondamento nei 'saperi sapienti' espressi dalla didattica generale, intesa come branca delle discipline pedagogiche (che sono infatti incluse nel ventaglio di discipline necessarie al docente in formazione), e si appoggia a precise tecniche e strategie operative, ma è innanzitutto una 'praxis' che matura solo con l'azione diretta sul campo e con l'esperienza (LoVetere 2014): come tale, può essere insegnata all'apprendista inesperto da un artigiano più esperto, che ben maneggi i trucchi del mestiere, e che sia in grado, lui per primo, di individuare punti e forti e punti deboli della propria azione didattica. Ciò giustifica allora sia la necessità, accanto ad un'adeguata preparazione teorica, della pratica del tirocinio in classe (effettuato sotto la guida di un docente di lungo corso), che dovrebbe essere propedeutica ad ogni attività autonoma di insegnamento, sia la valorizzazione di quelle figure intermedie tra scuola e università, tra pratica attiva dell'insegnamento e ricerca e aggiornamento scientifico, che sono stati e sono i supervisor SSIS e i 'tutor' TFA; e a questo scopo sarebbe estremamente utile la messa a punto istituzionale di luoghi e momenti di condivisione ed elaborazione collegiale di questi saperi, fatti di buone pratiche quotidiane, sia all'interno delle singole scuole, sia all'interno di reti e consorzi di scuole, sia tra scuola ed Università.

Più arduo discutere del talento necessario (o almeno auspicabile) per essere un buon docente. Spesso, nella nostra vulgata scolastica, al bravo insegnante vengono associati termini quali 'vocazione' o 'passione' o 'carisma'⁷: essi però appartengono ad una concezione romantico-idealistica della formazione e dell'educazione che fin troppi danni ha fatto alla scuola italiana, perché iscrive l'insegnamento in una dimensione di oblatività, irrazionalità e assolutezza che poco ha a che vedere con una professione che dovrebbe fare della 'ratio' illuministica e della flessibilità i propri assi portanti⁸. Anche il talento ha una radice innata, ma a differenza di vocazione, passione e carisma, che ci sono o non ci sono, senza mezzi termini, esso ha una dinamicità intrinseca che lo mette in relazione con le altre due caratteristiche che abbiamo già discusso: può essere infatti opportunamente coltivato, nutrendolo di conoscenze tramite la ricerca e l'aggiornamento, e allenato con la pratica del mestiere, della sperimentazione critica, del 'provando e riprovando'.

Ovviamente, il talento non è misurabile oggettivamente, non può essere inserito nel computo dei titoli per un concorso a cattedre o per una graduatoria d'istituto, ma può essere individuato con una certa facilità, non solo da chiunque, in veste di studente, abbia mai avuto la fortuna di imbattersi in un insegnante davvero dotato, ma soprattutto da chi abbia maturato una lunga esperienza di pratica didattica. E il luogo privilegiato di questa individuazione del talento specifico dovrebbe essere proprio quella terra di mezzo, o meglio, quel terreno comune – ancora in buona parte da dissodare – dove Università e scuola si incontrano per formare i futuri docenti, terreno che potrebbe diventare il luogo ideale di un «proficuo e reciproco scambio di esperienze, di confronto tra convinzioni, punti di vista, modalità di azione del mondo accademico e del mondo scolastico, in relazione ai quadri concettuali, ai modelli teorici, agli snodi sperimentali» (Chiappetta Caloja, 2002: 129); solo grazie a questo lavoro di confronto paritario sarà infatti possibile confrontare i saperi prodotti dall'accademia con le esigenze della loro trasmissione agli studenti, elaborando paradigmi di trasposizione didattica realmente efficaci e a cui sia riconosciuta la giusta dignità epistemologica all'interno dei saperi letterari.

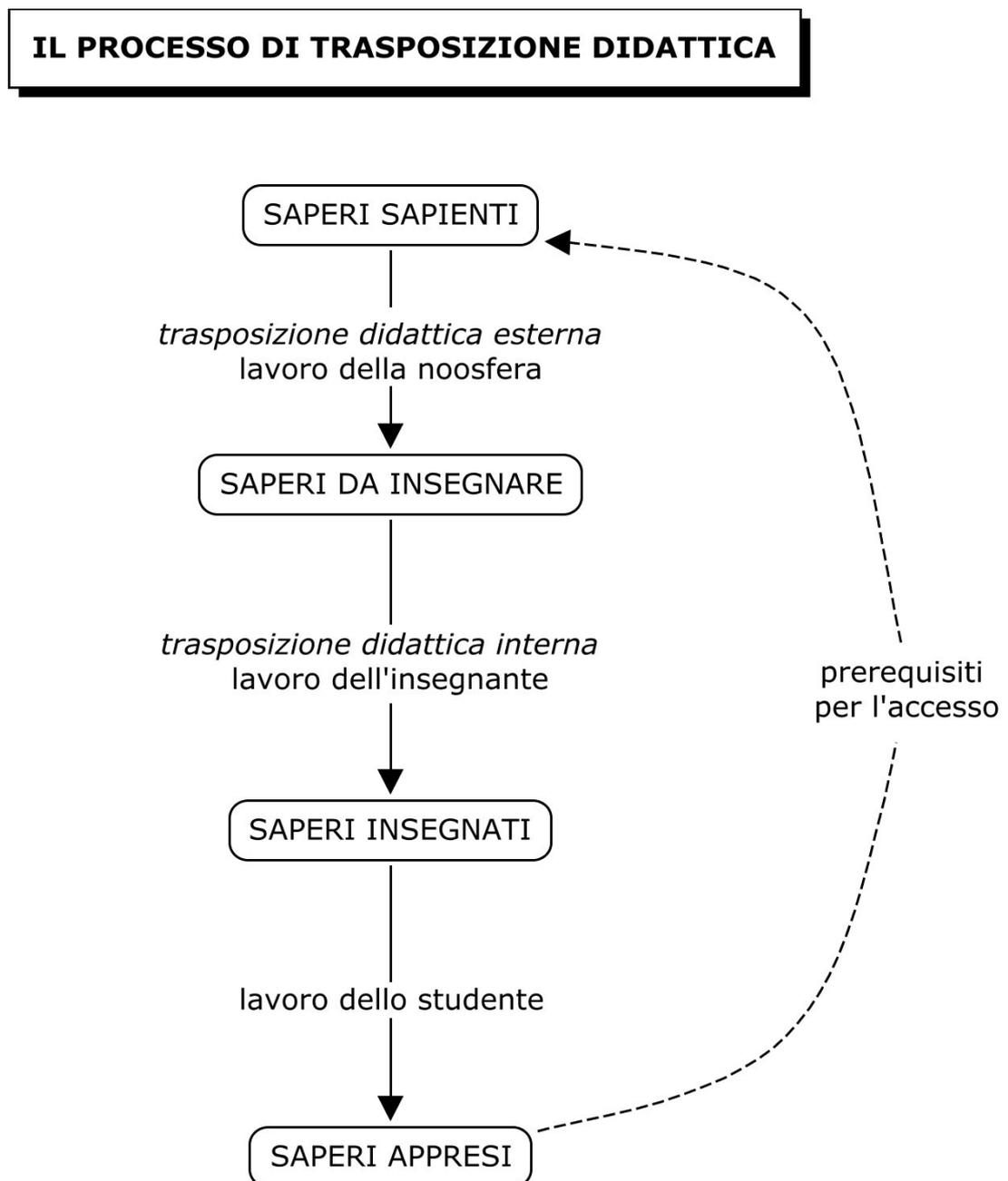
L'accademia dovrebbe infine prendere atto che «investire sugli insegnanti, quelli in formazione iniziale e quelli in servizio, [è] tra le migliori operazioni di intelligenza politica, scolastica e universitaria»

⁷Alle figure di insegnanti carismatici è dedicato l'intervento di Simona Micali pubblicato in questo numero.

⁸Si ringrazia Orsetta Innocenti per il contributo alla riflessione.

(*ibid.*), poiché il luogo in cui si formano i docenti di scuola secondaria è il luogo strategico in cui si costruisce praticamente, al di là degli innegabili problemi della scuola attuale e delle cicliche riforme a cui è sottoposta, un sistema di istruzione e formazione che sia davvero efficiente: infatti, «un bravo insegnante funziona anche in una scuola fatiscente, senza computer, con classi sovraffollate» (Giunta 2014), e i bravi insegnanti sono coloro che formano studenti preparati, competenti e dotati di senso critico, gli stessi che, qualche anno più tardi, avranno accesso alle aule universitarie e potranno dare il loro contributo attivo alla ricerca scientifica, all'economia e, soprattutto, alla vita civile e politica del Paese.

Fig.1: Il processo della trasposizione didattica (rielaborato ed integrato da Chevallard 1985).



Bibliografia

- Berruto, Gaetano, "Il laureato in lettere", *Letteratura italiana*. Vol. II, *Produzione e consumo*, Ed. Alberto Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1983: 994-997.
- Calvani, Antonio (ed.), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci, 2010.
- Caloja, Lucia Chiappetta, *Il tirocinio nella didattica universitaria*, Roma, Monolite, 2002.
- Ceserani, Remo, "L'educazione letteraria nella scuola", *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1999: 392-433.
- Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- Colombo, Adriano, "La collaborazione negata", *Insegnare*, 2 (2007): 31-32.
- Gentile, Giovanni, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. I. Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze, 1982.
- Id., "La preparazione degli'insegnanti medi", *La nuova scuola media*, Sansoni, Firenze, 1988.
- Giunta, Claudio, "La buona scuola contro la scuola reale", *Internazionale*, 19 novembre 2014, <http://www.internazionale.it/opinione/claudiogiunta/2014/11/19/la-buona-scuola-contro-la-scuola-reale>, online (ultimo accesso 27.04.2015).
- Id., "Lo stato non insegna niente ai suoi insegnanti", *Internazionale*, 18 febbraio 2015, <http://www.internazionale.it/opinione/claudiogiunta/2015/02/18/scuola-professori-precari>, online (ultimo accesso 28.04.2015).
- Luperini, Romano, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Piero Manni, 2000.
- Id., "L'insegnamento della letteratura nei licei e le indicazioni della riforma Gelmini", *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità* (ed. Ugo Cardinale), Bologna, Il Mulino, 2001: 321-330.
- Mordenti, Raul, "La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma", *Letteratura italiana*, Vol. II, *Produzione e consumo*, Ed. Alberto Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1983: 999-1013.
- Ossola, Carlo, "Testo poetico e storia letteraria", *Didattica dell'italiano* (ed. Mario Ricciardi), Torino, Stampatori, 1976: 94-122.

- Ricciardi, Mario, "Crisi dell'Università, nuova professionalità dell'insegnante", *Didattica dell'italiano* (ed. Mario Ricciardi), Torino, Stampatori, 1976: 9-35.
- Id, "L'italiano, la formazione culturale e la scuola di massa", *Letteratura italiana*, Vol. II, *Produzione e consumo*, Ed. Alberto Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1983: 873-902.
- Ricuperati, Giuseppe, "Una soluzione debole con troppi nemici", *Insegnare*, 2 (2007): 33-34.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Schaeffer, Jean-Marie, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?* Torino, Loescher, 2014.
- Tardy Michel, "La transposition didactique", *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (ed. Jean Houssaye), Paris, ESF, 2002: 51-60.
- Veneri, Toni, "Il diavolo si annida negli esempi. Su teoria letteraria e comparatistica nel biennio dei licei", *Between*, IV.7 (maggio/may 2014) <http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1162>, online (ultimo accesso 28/04/2015).

Sitografia

- C.I.I.M. Commissione Italiana per l'Insegnamento della matematica, *Regolamento*, <http://www.umi-ciim.it/che-cose-la-ciim/il-regolamento/>, web (ultimo accesso 27/04/2015).
- GISCEL, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975, consultabile su <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>, web (ultimo accesso 27/04/2015).
- LoVetere, Daniele, "Lettura, esperienza e interpretazione. La letteratura nella scuola superiore", *La letteratura e noi*, 29 maggio 2013 (a), http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/142-lettura,-esperienza-e-interpretazione-la-letteratura-nella-scuola-superiore.html, web (ultimo accesso 27/04/2015).
- , "«L'hai preparata l'unità didattica?». Téchnē e prâxis nella formazione degli insegnanti", *Le parole e le cose*, 31 maggio 2013 (b), <http://www.leparoleelecose.it/?p=10636>, web (ultimo accesso 27/04/2015).
- , "Cambiare la scuola/4. Quattro riflessioni sull'aggiornamento degli insegnanti", *La letteratura e noi*, 10 settembre 2014, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/287-

cambiare-la-scuola-4-quattro-riflessioni-sull-aggiornamento-degli-insegnanti.html, web (ultimo accesso 27/04/2015).

Stroppa, Sabrina, "Cambiare la scuola/5. La buona formazione che vorremmo", *La letteratura e noi*, 14 settembre 2014, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/288-cambiare-la-scuola-5-la-buona-formazione-che-vorremmo.html, web (ultimo accesso 27/04/2015).

L'autrice

Emanuela Bandini

Laureata in Lettere Moderne, è docente di italiano e latino nella scuola superiore. È attualmente in congedo per un Dottorato di Ricerca presso l'Università degli Studi di Milano, dove è Cultore della Materia per l'insegnamento di Letteratura Italiana Otto-Novecentesca. Si occupa soprattutto di didattica della letteratura e teoria della lettura.

Email: emanuela.bandini@unimi.it

L'articolo

Data invio: 15/05/2015

Data accettazione: 30/09/2015

Data pubblicazione: 30/11/2015

Come citare questo articolo

Bandini, Emanuela, "Dalla porta di servizio: didattica della letteratura, scuola e università", *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. S. Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>.