

«L'italiano non è l'italiano». Spazi, confini (e invasioni di campo) della competenza linguistica a scuola

Gabriele Cingolani*

1. Prologo: l'aula vuota

Comincio a scrivere questa nota seduto alla cattedra della mia quarta effe. Sono le nove e mezza del sette di giugno, penultimo giorno di scuola, ed è un mercoledì. Io il mercoledì dalle nove alle undici ho lezione di italiano in questa classe. Eppure oggi sono da solo. I banchi sono tristemente vuoti, a parte un po' di fogli di appunti stropicciati e alcuni libri abbandonati che i bidelli hanno messo in bella vista, forse nella speranza che qualcuno prima o poi passi a recuperarli.

La mia quarta effe non è più in aula da un paio di settimane, da quando ha iniziato lo *stage* previsto per tutti gli alunni delle scuole superiori d'Italia dal progetto di alternanza scuola-lavoro.¹ Dunque quei diciannove studenti, oggi, non sono qui a leggere con me Leopardi o Manzoni, ma da qualche parte in giro per la provincia: in un museo o in un negozio di biancheria intima, in biblioteca comunale, nella fabbrica di scarpe dell'amico o nell'azienda agricola di un lontano parente, alla stazione dei carabinieri o nelle scuole elementari del paese qui vicino. Ieri ho chiamato in comune – ufficio cultura – per un'informazione qualsiasi e mi ha risposto uno di loro: non sapeva dirmi nulla di quello che mi serviva, naturalmente, e mi ha passato l'addetto preposto. Mentre quel ragazzo rispondeva al telefono, probabilmente il loro professore stava, come me oggi qui, in un'aula vuota, senza niente di particolare da fare.

2. L'italiano a scuola: un problema didattico o (prima di tutto) politico?

Un professore di italiano in un'aula vuota; i suoi studenti via, a fare altro. Forse, ho pensato, ha un suo interesse riconsiderare oggi, da questo pun-

* Liceo "G. Leopardi" di Recanati.

1 L'alternanza scuola-lavoro (ASL) è regolata dai commi 33-43 della legge 107/2015: «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti» sono previsti dei percorsi di ASL di 400 ore negli Istituti Tecnici e Professionali e di 200 ore nei Licei. 400 ore corrispondono, all'incirca, a 13-14 settimane di scuola, quasi un terzo di un anno scolastico.

to di vista, al di là della polemica contingente, le questioni essenziali sollevate, lo scorso inverno, dal cosiddetto “appello dei Seicento”, la nota richiesta al Ministro dell’Istruzione e al Presidente del Consiglio, promossa dal “Gruppo di Firenze” e firmata da più di seicento professori universitari di varie discipline, di predisporre strumenti per rafforzare le competenze di base degli studenti italiani nella loro lingua madre, in modo da poter lavorare – loro professori universitari – con matricole libere dal giogo della minorità linguistica.²

Quelle giornate di inizio febbraio, a chi ha seguito il dibattito, sono apparse febbrili, furibonde. Sembrava che lo studio dell’italiano fosse diventata una grande, se non l’unica, emergenza nazionale, che una svolta epocale fosse alle porte, che il paese si dovesse dividere fra fautori del dettato e sostenitori della scrittura creativa, fra apologeti e detrattori di Tullio De Mauro, e, in definitiva, fra mastrocolisti e donmilanisti.³ Poi, come sempre avviene nella mediasfera contemporanea, la bolla si è presto sgonfiata e adesso, quattro mesi dopo, viene da farsi la domanda: cosa è rimasto di tutto quel fervore? O, forse più opportunamente: quali conseguenze, quali azioni concrete ha portato?

Se l’intento dei promotori era spingere il MIUR verso una politica più efficace per la didattica dell’italiano,⁴ in particolare nel primo ciclo, con richiesta di prove standardizzate di verifica, individuazione di pochi obiettivi misurabili, controlli degli apprendimenti fra i vari ordini di scuola (dall’alto verso il basso), non si può dire che l’appello sia stato un successo. È infatti evidente che lo hanno letto e discusso molto di più gli insegnanti (soprattutto i docenti universitari, i ricercatori e i professori di scuola superiore; meno i professori delle medie e maestri, con interessanti eccezioni)⁵ che i decisori politici, la cui reazione è stata debole, imbarazzata (e, per certi versi, imbarazzante): da un lato la vaga promessa, da parte del-

2 L’appello è stato pubblicato il 4 febbraio 2017 sul blog del «Gruppo di Firenze. Per la scuola del merito e della responsabilità»: *Contro il declino dell’italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti universitari*, <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/controllo-il-declino-dellitaliano-scuola.html> (ultimo accesso: 11/9/2017).

3 Un quadro abbastanza esaustivo del dibattito può essere ricostruito grazie al lavoro di spoglio di Laura Fedeli (Università di Macerata): *La lettera dei 600. Alcune reazioni del mondo della linguistica*, https://padlet.com/laura_fedeli/cob8u2zgn5rt (ultimo accesso: 11/9/2017).

4 Come si evince dallo stesso appello, e come è ribadito in una nota di “chiarimento” pubblicata il 10 febbraio, a seguito delle prime reazioni polemiche: *Un chiarimento sugli intenti della lettera aperta di seicento docenti*, <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/un-chiarimento-sugli-intenti-della.html> (ultimo accesso: 11/9/2017).

5 Si vedano, a titolo di esempio, gli interventi della docente di scuola media Mariangela Galatea Vaglio (*L’appello dei docenti universitari per l’insegnamento della grammatica e il problema della coscienza senza la i*, in «Non volevo fare la prof», 5 febbraio 2017, <http://nonvolevofarelaprof.blogautore.espresso.repubblica.it/2017/02/05/lappello-dei-docenti-universitari-per-linsegnamento-della-grammatica-e-il-problema-della-coscienza-senza-la-i/>, ultimo accesso: 11/9/2017) e dei maestri Franco Lorenzoni (*Contro il cattivo uso della lingua: abbiamo trovato il colpevole?*, in «Sesamo. Didattica interculturale», 7 febbraio 2017, <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/>

la ministra Fedeli, di un omaggio a Tullio De Mauro, di uno «studio vivo» del suo «pensiero didattico»,⁶ dall'altra i molto più concreti, e problematici, decreti-delega previsti dalla 107 ed emanati il 13 aprile 2017.⁷ Decreti che non sembrano rispondere in alcun modo all'appello, che era in definitiva una richiesta di riappropriazione centralistica del problema delle competenze degli italiani nella loro madrelingua, e che invece sviluppano ed esasperano quella frammentazione e quella opacità che caratterizzano la legislazione e l'organizzazione scolastica da almeno vent'anni.⁸

Se è stato, di fatto, ignorato dalla burocrazia ministeriale e dai decisori politici, l'appello (complici alcuni opinionisti *mainstream*)⁹ ha invece suscitato un moderato interesse nell'opinione pubblica e lunghe e accese discussioni nelle scuole di tutta Italia. Se nelle stanze e nei corridoi del MIUR l'appello si è pian piano dissolto, evaporando nel nulla, nelle sale insegnanti è stato stampato, approfondito, meditato. E alcuni, i più solerti, hanno provato anche ad applicarlo. C'è stato qualcuno, ad esempio, che, trovando ancora i suoi studenti liceali incerti sulla grafia di *coscienza* o *province*, ha visto nell'appello l'avallo, anzi l'invito, a un ritorno a pratiche antiche e rassicuranti, e ha reintrodotto con una certa regolarità il dettato ortografico; una volta mi è capitato anche di incontrare durante una supplenza un ragazzo di quattordici anni a cui era stato prescritto di scrivere quaranta volte *qualcun altro* sul suo quaderno, come punizione per un apostrofo di troppo nel tema. E lui, molto ligio, avendo riconosciuto la gravità dell'errore, l'aveva riscritto *sua sponte* non quaranta, ma cento volte. Sono possibili conseguenze pratiche a cui, quando si lancia un appello, forse non si pensa.

Ma i colleghi professori di liceo che hanno reintrodotto il dettato in questo scorcio d'inverno del 2017 non sono né nostalgici né folli: probabilmente sono solo disorientati. Le loro motivazioni possono essere state

«L'italiano non è l'italiano». Spazi, confini (e invasioni di campo) della competenza linguistica a scuola

i-bambini-pensano-grande/contro-il-cattivo-uso-della-lingua/, ultimo accesso: 11/9/2017) e Marco Rossi Doria (*È vero, molti nostri studenti non conoscono l'italiano ma la colpa è anche dell'università*, in «FLC CGIL. Federazione dei lavoratori della conoscenza», 8 febbraio 2017, <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/e-vero-molti-nostri-studenti-non-conoscono-l-italiano-ma-la-colpa-e-anche-dell-universita.flc>, ultimo accesso: 11/9/2017).

6 Cfr. l'intervista di Corrado Zunino a Valeria Fedeli su «Repubblica» del 6 febbraio 2017.

7 Pubblicati sulla «Gazzetta Ufficiale» il 16 maggio 2017, gli otto decreti attuativi riguardano molti aspetti della vita scolastica, fra i quali la formazione iniziale degli insegnanti, la riforma degli Esami di Stato, e anche la promozione della cultura artistica e umanistica.

8 Anche l'incontro dei promotori dell'appello con la ministra e i suoi collaboratori, avvenuto il 12 giugno 2017, non sembra avere raggiunto risultati concreti, almeno stando alla cronaca che ne dà il sito del «Gruppo di Firenze»: *Appello sul declino dell'italiano a scuola: l'incontro con la ministra Fedeli*, <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/06/appello-sul-declino-dellitaliano-scuola.html> (ultimo accesso: 11/9/2017).

9 Particolarmente attivo, in questo senso, uno dei firmatari dell'appello, Ernesto Galli Della Loggia; si veda ad esempio l'articolo *Il ribaltamento pedagogico che rovina la nostra lingua*, uscito il 6 febbraio 2017 sul «Corriere della Sera»: http://www.corriere.it/opinioni/17_febbraio_07/ribaltamento-pedagogico-2b874d2c-ec9a-11e6-b0dc-72bd53481b5d.shtml (ultimo accesso: 11/9/2017).

molte; fra queste sicuramente la volontà di presentarsi all'opinione pubblica con dei risultati concreti e condivisi («io sono quello che insegna ai vostri figli come evitare gli strafalcioni ortografici, cosa che nella vita di società è sempre utile»), ma anche la reazione a un sistema scolastico che da anni è in preda a un vero delirio valutativo: il feticcio della quantificazione degli apprendimenti, della competizione fra scuole, dell'accertamento dei livelli di apprendimento, ha infatti assunto varie forme, non solo quella ben nota della «prova INVALSI». Non so, ad esempio, se i non adetti ai lavori siano a conoscenza del fatto che ogni scuola, da qualche anno, deve predisporre un PDM (Piano Di Miglioramento), che «si configura come un percorso mirato all'individuazione di una linea strategica, di un processo di *problem solving* e di pianificazione che le scuole mettono in atto sulla base di priorità e traguardi individuati nella sezione 5 del RAV»;¹⁰ e che uno degli assi portanti di questa linea strategica di miglioramento sia di solito, sul piano operativo, l'elaborazione di prove di verifica comuni alle varie classi della scuola. Ecco: a questo punto, di norma, i docenti di italiano vanno in crisi: come si fa, infatti, a preparare una prova comune che valuti davvero le competenze di un alunno (la capacità di comprendere un testo, di elaborare e trasmettere un pensiero complesso in forma scritta e orale, eccetera), e farlo in maniera oggettiva e misurabile? Non possiamo mica fare un tema! Già un'analisi del testo strutturata con risposte multiple (è la strada perseguita, con risultati alterni, dai test OCSE-PISA, e dallo stesso INVALSI)¹¹ crea non poche difficoltà. Un riassunto?¹² Be', prova a far correggere lo stesso riassunto a professori diversi e non avrai mai lo stesso voto. E allora, che fare? Non resta che il questionario a risposta multipla, su conoscenze sufficientemente univoche; ad esempio un test sulle forme verbali, o la vecchia cara analisi grammaticale. O, appunto – perché no? – proprio il dettato: hai un testo di partenza – la norma da rispettare – e non devi che confrontarlo con il prodotto dello studente: pulito, semplice, oggettivo. Così il problema della prova comune è risolto. E anche i Seicento sono contenti. E gli italiani del futuro sapranno benissimo l'italiano.

È chiaro che non è così. Non era questa la volontà degli estensori dell'appello. Non è questa la strada da seguire per ridare dignità ed effi-

10 Cito dal sito dell'INDIRE (<http://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/>, ultimo accesso: 11/9/2017). Tralascio qui, in quanto non necessario, di spiegare cosa indichino gli acronimi INDIRE e RAV.

11 Sulle prove INVALSI di italiano cfr. *Considerazioni sulle prove Invalsi di italiano*, in «La letteratura e noi», 22 ottobre 2014, http://www.lalletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/300-considerazioni-sulle-prove-invalsi-di-italiano.html (ultimo accesso: 11/9/2017).

12 Come è noto, sull'utilità didattica del riassunto insiste da anni Luca Serianni (cfr. ad esempio l'intervista a cura di Eleonora Fortunato uscita su «OrizzonteScuola» il 10 marzo 2014, <http://www.orizzontescuola.it/luca-serianni-pi-risassunti-alle-medie-e-alle-superiori-test-invalsi-utili-e-contrastuiti-sapienza/>, ultimo accesso: 11/9/2017).

cacia all'insegnamento dell'italiano a scuola. Eppure questo è quello che si rischia, quando si promuove un appello che, forse per necessità di efficacia comunicativa, semplifica un po' troppo le questioni, e quando la pubblicistica che lo diffonde fa il resto, fino alla banalizzazione. Può succedere cioè che il dibattito finisca per avvitarsi su una pericolosissima *reductio ad grammaticam*, come se il problema dell'italiano a scuola fosse davvero l'ortografia e poco altro, e non piuttosto la comprensione e interpretazione dei testi, o la capacità di organizzare e comunicare pensieri ordinati, articolati, originali.

3. Il buon uso della lingua: una competenza trasversale (ed europea)

Un approccio più articolato al problema richiederebbe invece di considerare il buon uso della propria lingua come una competenza trasversale, di base, propedeutica a ogni disciplina. Un approccio, questo, che andrebbe anche a sollecitare, ovviamente, lo statuto disciplinare dell'italiano, e il suo rapporto con le altre discipline, ognuna delle quali non può fare a meno delle competenze comunicative.

Considerare però la competenza linguistica come una competenza trasversale richiederebbe alcuni cambiamenti radicali nell'organizzazione scolastica, nella pratica didattica e anche nel sentire comune: l'affinamento di tale competenza dovrebbe essere considerato responsabilità comune di tutti gli operatori della formazione, perché si impara a leggere, scrivere, esporre oralmente sempre: non solo durante l'ora di italiano, ma anche quando si ragiona su un problema matematico, quando si espone una teoria scientifica, quando si scrive una mail al proprio tutor del tirocinio, e così via. D'altro canto, soprattutto nella fase più avanzata degli studi medi, la specificità del lavoro dell'insegnante di lettere non dovrebbe essere (se mai lo è stata) quella generica di dare gli strumenti base della comunicazione linguistica, ma piuttosto quella di accompagnare nell'approfondimento di alcune specificità dei vari linguaggi, a partire da quello letterario, e approfondire il rapporto con la tradizione culturale in un'ottica che tenga insieme anche le altre discipline umanistiche.

D'altro canto, se andiamo a riconsiderare la famosa raccomandazione dell'Unione Europea del 2006¹³ da cui di fatto deriva l'inserimento nel dibattito, e nelle prassi scolastiche, della *didattica per competenze* (espressione-mantra che ha creato non pochi equivoci e qualche inutile guerra di religione), si potrebbe osservare che non solo la comunicazione in madrelin-

«L'italiano non è l'italiano». Spazi, confini (e invasioni di campo) della competenza linguistica a scuola

13 *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 30 dicembre 2006, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ITA&toc=OJ:L:2006:394:TOC (ultimo accesso: 11/9/2017).

gua è la prima delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, ma anche che tale competenza innerva, esplicitamente o implicitamente, tutte le altre sette:¹⁴ si tratti di mettere in relazione la propria lingua con le altre, o di sviluppare, esplicitare e comunicare ragionamenti scientifici o matematici, o di utilizzare attivamente e criticamente le tecnologie informatiche e le informazioni presenti nella rete, è chiaro che nulla di tutto ciò può essere fatto senza attivare e potenziare le proprie abilità linguistiche; per non parlare poi delle altre competenze già per loro stessa natura trasversali, come quella chiamata “imparare ad imparare”, o il senso di iniziativa e di imprenditorialità, o le competenze sociali e civiche, e poi l'ultima, indicata con l'espressione “consapevolezza ed espressione culturale”, che rimanda esplicitamente alla specificità della conoscenza/comprendimento/comunicazione espressiva e matura di una cultura, la quale non può non accompagnarsi a una forte consapevolezza linguistica.

Ecco allora che, da un lato, l'italiano non può essere faccenda che riguardi solo l'insegnante di italiano; dall'altro, chi insegna italiano (e letteratura, e storia...) non può e non deve occuparsi solo della prima competenza del quadro europeo, ma deve confrontarsi con tutte le altre e dare un contributo al loro rafforzamento.

Tutto questo, naturalmente, richiederebbe un rovesciamento di paradigma politico-culturale: rimettere al centro, e alla base, l'italiano, riconoscerlo come uno strumento realmente essenziale per ogni percorso formativo, tirarlo fuori dall'angolo in cui è stato costretto negli ultimi decenni, farne oggetto di cura e di *competenza* da parte di tutti gli operatori della formazione. Sarebbe buona cosa, ad esempio, che una sicura padronanza linguistico-comunicativa e una reale consapevolezza metacognitiva delle implicazioni didattiche dell'uso della lingua fossero considerati un requisito per l'insegnamento di ogni materia, alla pari – e forse più – delle competenze psicopedagogiche, pur tanto enfatizzate nei percorsi passati, presenti (e, con ogni probabilità, futuri) di avviamento alla professione docente.

Invece, nella scuola di oggi, sembra quasi che sia normale che tutto quello che riguarda la produzione linguistica sia responsabilità e cura esclusiva dell'insegnante di lettere: tutto, dalla correzione delle tesine per l'Esame di Stato, alla scrittura dei verbali delle riunioni, viene appaltato, *per competenza*, al professore di italiano. Persino nella correzione degli elaborati delle varie discipline, che fanno pur uso, la maggior parte delle volte, della lingua italiana, i colleghi considerano quasi sempre normale te-

14 Le otto competenze individuate dall'UE sono, come è noto: 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 ad imparare; 6) Competenze sociali e civiche; 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

ner conto solo dell'aspetto contenutistico: «io insegno matematica (scienze, diritto, informatica...), quindi valuto solo i contenuti, la forma non è affar mio: casomai, se vuoi dargli un'occhiata tu...»: come se esistessero dei contenuti slegati da una forma, da una organizzazione del discorso e del pensiero.

4. L'italiano del professor Carmelo Francò

Ma, se le cose stanno così, se l'italiano devono insegnarlo in definitiva tutti, dall'insegnante di scienze a quello di educazione fisica, allora l'insegnante di italiano non serve più? No, non credo che le cose stiano così. Le discipline, e così le figure professionali che le incarnano, non sono date una volta per tutte, ma sono frutto di processi storici. E alla storia della funzione dell'insegnante di lettere, specificamente nella tradizione italiana, credo ci si debba rifare per riconoscere, attualizzandolo, il senso della sua presenza – oserei dire della sua persistente centralità – nella scuola di oggi.

C'è una pagina di Leonardo Sciascia che dice molto su cosa abbia significato (e, forse, significhi tuttora) essere professore di italiano in una scuola italiana. *Una storia semplice*, come è noto, racconta una vicenda di omicidi e loschi traffici in cui sono implicati anche settori corrotti delle forze dell'ordine; il procuratore incaricato delle indagini, inetto e opportunisto, non capisce nulla, o più probabilmente preferisce non capire nulla. A un certo punto questo procuratore deve interrogare fra gli altri, perché amico di una vittima, Carmelo Franzò, vecchio professore di italiano ormai in pensione, di cui il procuratore stesso è stato alunno molti anni prima.

Il magistrato si era intanto alzato ad accogliere il suo vecchio professore.

“Con quale piacere la rivedo, dopo tanti anni!”

“Tanti: e mi pesano” convenne il professore.

“Ma che dice? Lei non è mutato per nulla, nell'aspetto.”

“Lei sì” disse il professore con la solita franchezza.

“Questo maledetto lavoro... Ma perché mi dà del lei?”

“Come allora” disse il professore.

“Ma ormai...”

“No.”

“Ma si ricorda di me?”

“Certo che mi ricordo.”

“Posso permettermi di farle una domanda?... Poi gliene farò altre, di altra natura... Nei componimenti di italiano lei mi assegnava sempre un tre, perché copiavo. Ma una volta mi ha dato un cinque: perché?”

“Perché aveva copiato da un autore più intelligente.”

Il magistrato scoppiò a ridere. “L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma, come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, procuratore della Repubblica...”

«L'italiano non è l'italiano». Spazi, confini (e invasioni di campo) della competenza linguistica a scuola

“L’italiano non è l’italiano: è il ragionare” disse il professore. “Con meno italiano, lei sarebbe forse ancora più in alto.”

La battuta era feroce. Il magistrato impallidì. E passò a un duro interrogatorio.¹⁵

La pagina, notissima, merita di essere richiamata qui non solo per quella icastica rivendicazione di un valore più ampio e profondo dell’italiano: «L’italiano non è l’italiano: è il ragionare»; vi è, in questo passo, una densità semantica, e morale, che ne fa un piccolo trattatello sulla cultura, sulla scuola e sulla società italiana. Dice molto, certo, attraverso le parole e gli atteggiamenti del procuratore, del giudizio di Sciascia su tanta parte degli apparati istituzionali; ma dice moltissimo anche sulla rappresentazione e autorappresentazione degli insegnanti italiani, sulla funzione storica e morale che si sono dati e che è stata loro attribuita dagli intellettuali e dalla pubblica opinione di questo paese.

L’intransigente e autorevole professore immaginato da Sciascia intendeva il suo insegnare italiano in un senso molto più ampio dell’introdurre i suoi allievi ai misteri dell’analisi logica o delle figure retoriche: c’era nel suo insegnamento una idea di tradizione, di cultura, e di Paese; c’era un *ethos*, e c’era la capacità di farsene portatore e di trasmetterlo, e di fare tutto ciò attraverso gli strumenti specifici della lingua e della letteratura italiana.¹⁶

Non voglio dire che questo approccio sia stato (e tantomeno sia oggi) proprio di tutti gli insegnanti di lettere, o che di converso non riguardi anche insegnanti di altre discipline. Però mi pare di poter dire, guardando a quella che è stata la storia della scuola italiana dell’Otto e nel Novecento, e al ruolo svolto almeno fino agli anni Settanta dalla lingua e dalla letteratura in questo contesto, che l’approccio al mestiere (e alla disciplina) di cui si fa portavoce Carmelo Franzò faccia parte di una diffusa (auto) percezione del ruolo dell’insegnante di lettere in questo nostro paese.

Certo, *Una storia semplice* è del 1989: sono passati molti anni, e il mondo è radicalmente diverso. Insegnare italiano nel mondo di Internet e della globalizzazione non può essere come insegnare italiano nell’Italia, nella Sicilia, di Carmelo Franzò. Però quell’*ethos* e quella scelta di essere un insegnante-intellettuale,¹⁷ che sono stati propri di un’intera classe di insegnanti, non sono diventati né obsoleti né inutili.

15 L. Sciascia, *Una storia semplice*, Adelphi, Milano 1989, ora in *Opere 1984-1989*, a cura di C. Ambroise, Bompiani, Milano 1991, pp. 750-751.

16 Non so se sia mai stata tentata una storia complessiva della professione di insegnante di italiano in Italia, ma almeno per gli ultimi cinquanta anni si può fare riferimento al recente lavoro di Cinzia Ruozi: *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*, Loescher, Torino 2014 («Quaderni della Ricerca»).

17 Continuo a preferire, con Luperini (vd., da ultimo, R. Luperini, *Tramonto e resistenza della critica*, Quodlibet, Macerata 2013, in part. pp. 13-66), l’idea dell’insegnante di letteratura come intellettuale, a quella oggi prevalente di insegnante-tecnico o insegnante-professionista, qualsiasi cosa questa espressione voglia significare.

Oggi la sfida di chi si occupa per professione di didattica della letteratura e della lingua italiana è probabilmente quella di mettere a sistema le competenze linguistiche e il sapere umanistico, far interagire tradizione letteraria e presente, così da permettere ai giovani di sviluppare quel sapere creativo, quella capacità di interpretazione attiva e di riappropriazione, quell'attitudine critica che porta a cercare vie nuove e a immaginare strade non ancora percorse – quel “ragionare”, da intendersi in senso molto lato, di cui parlava Sciascia, che non sempre fa andare “più in alto”, ma di cui c'è assoluto bisogno per costruire ipotesi differenti e più umane di futuro.¹⁸

5. Epilogo

Ecco dunque che, di nuovo e in definitiva, la questione non è solo didattica, ma piuttosto politica. Non riguarda tanto gli strumenti, i sistemi di valutazione degli apprendimenti – tutte cose che esistono, su cui sono state fatte sperimentazioni serie e raffinate, e che possono essere ancora migliorate; riguarda invece le priorità che la scuola italiana si sta dando, lo spazio e il tempo che si vuole concedere all'italiano e più in generale alle discipline umanistiche, l'utilizzo più o meno intelligente delle risorse umane che potrebbero portare nel sistema della pubblica istruzione le competenze necessarie a questo scopo. C'è, allora, la volontà di investire, a livello di formazione iniziale e in servizio, a livello normativo e organizzativo, su una presenza trasversale e interdisciplinare dell'italiano? C'è la volontà di destinare il tempo e le risorse necessarie a progetti e attività che abbiano al centro una approfondita e consapevole acquisizione di competenze linguistiche, comunicative, espressive? Si è disposti a prendere atto che tali competenze richiedono tempi lunghi, e che sono, *in itinere*, difficilmente valutabili in forma standardizzata? Se sì, ci potrà essere un vero miglioramento nella conoscenza e nell'uso dell'italiano, che anche i professori universitari potranno apprezzare nelle future matricole, e forse si vedrà in giro anche una più diffusa intelligenza critica e creativa, capace di immaginare futuri diversi e più umani. Se, invece, si continuerà a privilegiare un apprendimento tecnico volto soltanto a rispondere alle esigenze attuali del mondo del lavoro, se si persisterà nell'ingolfare il tempo della scuola di progetti di ogni tipo, senza una adeguata individuazione delle priorità, e se si lasceranno i professori di lettere soli e silenziosi nelle loro aule, come me in questa quarta effe in questo mattino di giugno, mentre i ragazzi sono in giro a fare altre (non meno importanti, ma certamente diverse) esperienze, allora sarà tutto molto più difficile, e non ci sarà appello che basterà a salvarci.

«L'italiano non è l'italiano». Spazi, confini (e invasioni di campo) della competenza linguistica a scuola

18 Vd. ad esempio Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* [ed. originale in francese 2010], trad. it. di I. Mattazzi, :duepunti edizioni, Palermo 2012, in particolare pp. 135-149; M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* [ed. originale in inglese 1997], trad. it. di S. Paderni, Carocci, Roma 2011, in particolare pp. 24-26.