

di **Rosalia Gambatesa**

Zeppe di prospettiva – Queste noterelle nascono dall'interno della scuola. Sono un'amara riflessione su come le nuove *Indicazioni nazionali di italiano per i Licei* appena pubblicate trattino ancora la lingua e l'unità disciplinare, in verità non troppo diversamente dalle *Indicazioni* del 2010. Le due questioni, niente affatto disgiunte, continuano ad essere due zeppe prospettiche per l'insegnamento dell'italiano, con ricadute su tutti gli altri ordini di scuola superiore e sulle scuole medie. Nel nuovo documento programmatico, nonostante il quasi ventennale passaggio dalle prescrizioni nozionistiche dei vecchi Programmi alla centralità del processo di apprendimento, la prospettiva è ancora quella di una scuola elitaria, votata a preparare gli studenti agli specialismi, dato per scontato un possesso avanzato della lingua. Come un vento contrario, questa distorsione di prospettiva non smette di spingere l'insegnamento liceale della disciplina in direzione opposta a quella del mandato costituzionale. A nulla vale rispondere che però si tratta dei Licei e che su questi aspetti si potrebbe sorvolare, considerata l'*utenza*, per ripetere una parola brutta e in voga nei corridoi scolastici. L'obiezione non ha senso per tante ragioni. Se ne ricordano qui due. Non è affatto scontata la padronanza linguistica nei liceali, tutt'altro. E, soprattutto, la funzione fondamentale dello stato, affidata nella parte più cospicua alla responsabilità della scuola, è quella di provvedere per tutti ad una *paideia* democratica e al retto esercizio della futura cittadinanza, come testimonia l'istituzione dell'esame conclusivo d'italiano identico per gli studenti dei Licei, dei Tecnici e dei Professionali.

Un elefante nella stanza – Quale lingua i Licei devono insegnare a padroneggiare nella ricezione e produzione espositivo-argomentativa? Gli estensori delle *Nuove Indicazioni* scrivono che «Al termine del percorso liceale lo studente dovrà padroneggiare appieno la lingua italiana, cioè dovrà essere in grado di esprimersi in forma scritta e orale con chiarezza e proprietà»^[ii]. La norma relativa alla valutazione dell'esame di stato, adesso di nuovo di maturità, prescrive che «la prima prova in forma scritta accerta la padronanza della lingua italiana [...] nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato [...] anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica»^[iii]. *La scuola è politica* si intitola un recentissimo intervento di Massimo Cacciari nel ciclo *Scholè. Per la formazione dei cittadini* curato da Ivano Dionigi. Poiché è intrinseco alla scuola il suo essere politica, quale sarà il non detto degli estensori delle *Nuove Indicazioni* sulla lingua da padroneggiare *appieno*, per esempio all'esame conclusivo uguale per tutti? In vista di un possibile auspicabile vero tra parole programmatiche, norme, mandato costituzionale e azioni scolastiche, non è ormai impellente che qualcuno spieghi il portato concettuale e ideale annidato nella parola «lingua» usata in questi contesti? Forse l'elenco strabiliante di capacità e conoscenze prescritte in uscita dal Liceo?

Lo studente avrà sviluppato conoscenze e competenze linguistiche traendo frutto dalla grande varietà di testi proposti allo studio, non solo testi letterari, ma anche testi saggistici e argomentativi, compresi quelli incontrati in altre discipline. In questa prospettiva, sarà sollecitato al possesso dei lessici disciplinari specialistici, con particolare attenzione ai termini che passano dalle lingue speciali alla lingua comune o che sono dotati di diverse accezioni nei diversi ambiti di uso. Saprà riconoscere i termini stranieri entrati come tecnicismi in italiano, con o senza adattamenti, o in forma di calchi (la consultazione del dizionario monolingue e soprattutto del dizionario etimologico sarà di aiuto). Lo studente completerà le conoscenze ricavate dalla storia letteraria e dalla storia, relativamente alle vicende dell'Italia unita, approfondendo i temi dei

rapporti lingua-dialetto, anche attraverso la lettura di autori che del dialetto hanno fatto uso nella poesia del Novecento, o che hanno arricchito la prosa italiana con elementi dialettali. Avrà chiare le differenze tra dialetto, lingua comune e d'uso, lingua standard di livello medio-alto, lingua letteraria, lingua tecnico-scientifica, e conoscerà le modalità, i vantaggi e i rischi della creazione di testi per mezzo degli strumenti di intelligenza artificiale. Avrà chiare le conseguenze del rapporto tra lingue, che comporta lo scambio di lessico, la creazione di internazionalismi e la diffusione di calchi e neologismi. Saprà dove orientarsi per conoscere i neologismi e il loro significato, valutando la differenza tra occasionalismi e parole nuove ormai stabilizzate. Conoscerà i dibattiti linguistici svoltisi nei primi decenni dell'Italia unita, nel Novecento e nel nuovo millennio. Conoscerà la situazione linguistica attuale dell'Italia, con la presenza di parlate diverse e di lingue minoritarie. Avrà chiaro il concetto di lingua ufficiale, e ne riconoscerà la funzione, stabilita dalla legge e ispirata alla norma costituzionale^[iii].

L'immagine del Liceo che scaturisce dall'elenco è quella di una élite studentesca. In breve, un'universitina, in passato orgogliosamente in sedicesimi, poi purtroppo in trentaduesimi, dopo malauguratamente in sessantaquattresimi e via moltiplicando il denominatore con sempre maggiore sconcerto e senso di vergogna. A diciannove anni su per giù non è invece possibile a tutti padroneggiare tutte le varietà e i registri dell'italiano e orientarsi autonomamente in problematiche così specifiche e complesse, né è sensato auspicarlo. Le varietà e i registri sono tanti, articolati su diversi livelli, ognuno su piani di astrazione e concettualizzazione specifici, e comunque crescenti, gestibili *appieno* da un piccolo numero di liceali straordinariamente dotati, i cosiddetti bravi da distinguere in tutto dagli altri.

Tutto al contrario, la Costituzione è democratica, la scuola senza eccezioni ne dovrebbe realizzare il mandato e le *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, nate tra il 1973 e il 1974 da un lungo e pensoso riflettere degli insegnanti dei neonati Cidi e Giscel con Tullio De Mauro^[iv], furono approvate nel lontanissimo 1975 su testo predisposto da De Mauro stesso. La VI Tesi chiariva per tempo che la pedagogia linguistica tradizionale degli astratti elenchi di prescrizioni disciplinari aveva gravi ricadute sulla scrittura in termini di chiarezza e padronanza:

Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Calì un velo pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Un'analisi di giornali di consigli di fabbrica mostra che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza. E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale^[v].

Nel 2007, l'Invalsi fece un'indagine sulla padronanza linguistica degli studenti delle scuole superiori, compresi i liceali in uscita dalla scuola secondaria e sulla variabilità delle valutazioni attribuite da correttori diversi. Affidò a insegnanti di tutta Italia, e tra loro anche a me, l'incarico di ricorreggere e rivalutare cento prove scritte. La norma per la valutazione era allora uguale a quella ricordata prima e l'esame, come adesso, era articolato in diverse tipologie di prove: analisi e interpretazione di un testo letterario, redazione di un saggio breve in ambiti diversi, il tema di argomento storico e infine il tema di cultura generale verso cui in genere si orientano gli studenti meno accorsati, come li definisce un gergo triste, il 43% dei Professionali, il 31% dei Tecnici e il

23% dei Licei^[vii]. La traccia di quest'ultima tipologia, quell'anno, consisteva nelle seguenti quattro righe tratte da un saggio Laterza:

L'industrializzazione ha distrutto il villaggio, e l'uomo, che viveva in comunità, è diventato folla solitaria nelle megalopoli. La televisione ha ricostruito il «villaggio globale», ma non c'è il dialogo corale al quale tutti partecipavano nel borgo attorno al castello o alla pieve. Ed è cosa molto diversa guardare i fatti del mondo passivamente, o partecipare ai fatti della comunità^[viii].

Chiedeva quindi di discuterle «precisando se, a tuo avviso, in essa possa ravvisarsi un senso di “nostalgia” per il passato o l'esigenza, diffusa nella società contemporanea, di intessere un dialogo meno formale con la comunità circostante». Ora, come si vede dal testo allora proposto, il livello di astrattezza e riferimenti concettuali della prosa di un saggio Laterza è lontano da quello dei maturandi. *Pieve* poi è sostantivo che si riferisce a realtà esperite solo dalla popolazione settentrionale del nostro paese, di fatto un vero e proprio *unicorno* per esempio in Puglia, comunque in generale desueto. All'epoca, un sondaggio artigianale e domestico rivelò che quasi nessun professionista di una lenta città di provincia del meridione ne aveva idea. Basta dare una scorsa all'archivio delle tracce proposte negli ultimi vent'anni per capire che non si tratta di uno sfortunato caso isolato. In genere, le tracce chiedono di discutere con proprietà e chiarezza una lingua caratterizzata da un registro astrattamente specialistico, accademico-istituzionale, e, nel caso del 2007, di precisare anche un'eventuale presenza di nostalgia per situazioni esistenziali molto verosimilmente poco sperimentate e, comunque, richiamate dall'espressione *comunità circostante*. Credo che si possa essere tutti d'accordo nel ritenere che un testo di non agevole comprensione ben difficilmente potrà essere discusso con lingua chiara e appropriata.

Nelle successive pubblicazioni sui risultati davvero poco confortanti della ricerca – circa il 55% degli elaborati ricorretti non raggiungeva la sufficienza a fronte del 19% della correzione delle commissioni d'esame^[viii] – non vi sono passaggi sulla correlazione tra la lingua delle tracce assegnate e la padronanza linguistica degli elaborati^[ix]. Eppure allora mi sembrò non difficile da intuire che, nel tema di cultura generale, come anche negli altri elaborati, il frequente caos dei connettivi e della subordinazione, l'inutilizzo quasi completo degli avverbi, l'inconsistenza degli argomenti, la precarietà del ragionamento e l'uso di aggettivi per lo più solo del tipo *grande* e *bello* dipendessero innanzitutto dalla poca familiarità con la lingua dei testi proposti. Nel 1967 i ragazzini di Barbiana avevano nitidamente spiegato che quella correlazione presiede inevitabilmente, e io direi per chiunque, ciascuno al suo livello, ad ogni possibile padronanza e chiarezza, e che tenerne conto fa la differenza tra l'italiano pensato per le *élite* e l'italiano voluto per *tutti* dalle Madri e dai Padri Costituenti:

A giugno del terzo anno di Barbiana mi presentai alla licenza media come privatista. Il tema fu: «Parlano le carrozze ferroviarie». A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono: Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo. Così scrivo coi miei compagni questa lettera. Così spero che scriveranno i miei scolari quando sarò maestro. Ma davanti a quel tema che me ne facevo delle regole umili e sane dell'arte di tutti i tempi? Se volevo essere onesto dovevo lasciare la pagina in bianco. Oppure criticare il tema e chi me l'aveva dato. Ma avevo quattordici anni e venivo dai monti. Per andare alle magistrali mi ci voleva la licenza. Quel fogliuccio era in mano a cinque o sei persone estranee alla mia vita e a quasi tutto ciò che amavo e sapevo. Gente disattenta che teneva il coltello dalla parte del manico. Mi provai

dunque a scrivere come volete voi. Posso ben credere che non ci riuscii. Certo scorrevano meglio gli scritti dei vostri signorini esperti nel frigger aria e nel rifrigger luoghi comuni^[xi].

Claudio Giunta, coordinatore della parte letteraria delle *Nuove Indicazioni*, motivando nel suo blog le scelte fatte, seppure tra parentesi, scrive molto opportunamente, e con un bisogno di verità davvero apprezzabile, che «(la scuola è piena di cose che si scrivono ma non si fanno)»^[xii]. Perché, forte di questa fondamentale consapevolezza, non si è fermato a riflettere sul fatto che le sue *Indicazioni* sono un'eterotopia scolastica? A che è servita un'indagine sulla padronanza della lingua e sulla variabilità delle correzioni e valutazioni dei compiti di esame, se non se ne sono tenuti in nessun conto i risultati molto preoccupanti, se non si è indagato sulla genesi della scrittura infelice degli esaminandi e tanto meno si è considerata la croce dei commissari d'esame, stretti tra l'incudine della norma e il martello di dover correggere prove spesso desolate, abborracciate su tracce linguisticamente estranee? Senza andare lontano, sarebbe bastato prendere come bussola anche solo il vecchio adagio *rem tene, verba sequuntur*! Le *Nuove Indicazioni* una lingua di riferimento ce l'avrebbero avuta per stilare un profilo veramente padroneggiabile per *tutti* i liceali in uscita dalla scuola. I Costituenti vollero limare certosinamente la lingua della Costituzione perché il referente democratico della Carta si rispecchiasse nella sua manifestazione verbale. De Mauro più volte ha osservato come il novanta per cento del lessico della Costituzione italiana sia costituito da un *vocabolario di base* che appartiene al nucleo di maggiore frequenza e familiarità, e quindi di massima trasparenza, per la comunità dei parlanti. Soltanto 355 lemmi su 1357 vi sono estranei; le frasi sono brevi, in media di venti parole, con prevalente paratassi e rari casi di subordinazione complessa^[xiii]. Non sono tutti gli studenti quei futuri cittadini, senza distinzione di classe, per i quali i Costituenti calibrarono quella lingua per *tutti*? Perché mai invece si chiede loro di essere padroni dell'italiano discutendo, per esempio, quella dei saggi Laterza? Quando si pensa alla lingua che *tutti* devono padroneggiare non dovrebbe valere innanzitutto il modello della Costituzione? Una lingua fattualmente padroneggiabile dopo tredici anni di studio, sulla quale ognuno, secondo le proprie possibilità, possa far germogliare la pianta sana della propria lingua di elezione e quindi la proprietà linguistica del proprio futuro personale e professionale. Porsi un tale obiettivo non vuol dire affatto abbassare il livello dei licei che tradizionalmente hanno anche il compito importante di preparare all'università e alle professioni. Vuole dire al contrario creare un tronco linguistico forte su cui è possibile innestare la crescita ordinata delle varietà di ciascuno secondo il comma 2 dell'articolo 4 della Costituzione, dando corso, alla lettera, anche agli articoli 2, 3 e 6.

Un elefante o due? – Le *Nuove Indicazioni* già dal titolo *Lingua e letteratura italiana* si presentano nettamente bipartite e curiosamente la bipartizione vi si manifesta anche con una diversa scelta stilistica. Claudio Marazzini, professore Emerito di Storia della lingua italiana dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale 'Amedeo Avogadro' e Presidente onorario dell'Accademia della Crusca, ha coordinato la sezione sulla lingua che procede con passo austero. Claudio Giunta, professore ordinario di Lingua e Letteratura italiana dell'Università di Torino, in quella della letteratura usa un tono più interlocutorio a partire già dall'iniziale *strafare*. Il doppio cappello *Perché studiare la lingua* e *Perché studiare la letteratura* conferma l'impressione di trovarsi di fronte a due diverse discipline. A cosa serve questa spaccatura nei due tronconi degli apprendimenti da un lato pragmatici e grammatici e dall'altro letterari e storico-letterari? Nella parte della lingua si perseguirebbero forse di più gli universali e nella parte della letteratura di più il cosiddetto pensiero critico? Peraltro, senza nessuno sforzo programmatico, nelle prescrizioni finali relative alla lingua si fa tacitamente riferimento ad acquisizioni linguistiche desunte dal secondo tronco, senza contare i riferimenti a quelle delle altre discipline. Gli stessi estensori della

sezione letteraria, con grande passione, per tutti e cinque gli anni, ripetono riflessioni di questo tenore:

‘studiare letteratura’ non significa imparare la biografia e la poetica degli autori, o la critica sugli autori, e neppure studiare a memoria le caratteristiche della tale o talaltra corrente letteraria. Significa leggere i testi, capire il loro senso complessivo, comprendere il significato delle parole che li compongono (corsivo mio)^[xiii].

Se si intende *leggere* nell’accezione corrente di intendere la lingua di un testo, perché questo avvertimento così sentitamente ripetuto non ha spinto il documento verso una profonda revisione della scissione programmatica della disciplina? In altri passaggi della parte sulla lingua, si osservano analoghe incursioni o contraddizioni. Per esempio si anticipa che nell’analisi dei testi letterari si deve badare *anche* agli aspetti linguistici, però chissà perché solo per il secondo biennio:

Lo studente analizzerà i testi letterari non solo badando al contenuto, alla trama, al significato e al sistema culturale dell’autore, ma anche sviluppando la debita attenzione agli elementi linguistici (corsivo mio)^[xiv].

Come che sia, la biforcazione dell’italiano in due discipline specialistiche, ognuna con le sue sottodisciplinette tipo antologia, narrativa, epica, Dante, saggio breve, ecc. ecc., è un vero problema: si traduce in libri di testo diversi, in ore di lezione rigidamente separate, in attività non comunicanti. In una simile gabbia disciplinare, con esiti didattici francamente grotteschi, è un’impresa preparare alla padronanza della lingua, ovvero farsi carico della *paideia* democratica dei futuri cittadini. Con una disciplina spaccata in due è evidentemente impossibile *leggere* effettivamente i testi e vederne viva la lingua nel contesto comunicativo fittizio modellato dall’autore tra chi parla e chi ascolta. La poesia «non è assolutamente altrove, non è un’altra lingua, è un’operazione nel linguaggio di tutti che però disattiva, rende inoperoso un certo uso del linguaggio», ricorda Giorgio Agamben^[xv]. Caproni, in un’intervista a Claudio Angelini del 1988, a partire dalla riflessione sulle esagerazioni correnti nella lingua comune, gli dice che nella sua poesia gli piace essere incisivo fino magari a scrivere con una parola sola «possibilmente tutto nominale ... minor numero possibile di verbi e aggettivi»^[xvi]. La lingua d’uso, sembra spiegarci il poeta, è pennello e colori per gli scrittori. *Leggerli* non può prescindere dalla ricerca dei possibili sensi etici ed estetici del *tracollo* sintattico e semantico delle loro lingue.

Secondo Vygotskij, il pensiero verbale, all’origine di ogni possibile concettualizzazione, è un’area d’intersezione tra pensiero e linguaggio, in cui pensiero e linguaggio coincidono^[xvii]. Nei cinque anni di Liceo, dopo gli otto della scuola dell’obbligo, è in questa area indistinta nella mente degli studenti che vanno coltivati entrambi nella doppia declinazione della lingua e del pensiero critico. Diversamente, la *paideia* non si darà su nessun piano. Qualche liceale, per sua natura ingegnoso, attingerà senz’altro un buon livello in entrambi gli ambiti, ma di certo non *tutti*, anzi pochissimi.

Educare il pensiero verbale non è facile, richiede tempo e senso della misura. Affrancati da qualsiasi prospettiva specialistica, si tratterebbe di far *vivere* agli studenti *viaggi* nella lingua opportunamente predisposti secondo ritorni, ricorsivi e a spirale, delle capacità e dei concetti da esercitare. Per farli salpare verso il senso sarebbe cruciale l’iniziale esercizio dei sensi, sempre all’erta in tutti e in ognuno, senza distinzione di classe e di stili di intelligenza. Le sperimentazioni fatte testimoniano che non tutti i vissuti funzionano. Una futura benvenuta scienza della scuola, tra i campi di indagine, dovrebbe avere anche quello delle esperienze estetiche capaci di introdurre allo studio di specifici aspetti del pensiero verbale. Proprio a proposito de *I promessi*

sposi, per fare un esempio, è capitato, durante il primo confinamento del 2020, di proporla la lettura ad alta voce di Roberto Corradino, pubblicata ogni giorno, capitolo dopo capitolo, sulla sua pagina Facebook. Un'incantevole alternanza di inflessioni popolareggianti, di azzeccata caratterizzazione linguistica dei personaggi e di momenti di algida distanza attoriale ha fatto entrare trionfalmente nel romanzo liceali del secondo anno, in un modo mai visto prima. Il tentativo successivo di fargli gustare l'incontro tra il padre provinciale e il conte zio con l'aiuto della magnifica lettura di Paolo Poli non ha invece suscitato alcuna risposta degna di interesse. Nella fase dell'immersione sensibile nel tema, i ragazzi risentirebbero in classe andamenti della lingua esperita nella vita, potendo percepire per mezzo di quelli più vicini quelli più lontani, cogliere la straordinaria ricchezza di entrambi e soffermarsi su questa per tutto il tempo necessario ad osservarla. Ad ogni tornante concettuale, grazie a delicati passaggi di metalessi narrative, li si guiderebbe, in punti chiave, nel salto di consapevolezza da attori del vissuto a coro che commenta l'esperienza in atto. Allora l'oggetto dell'osservazione e dello studio diventerebbe il *codice* da decifrare in tutte le mutazioni della scrittura e dell'interiorità e il *modo* con cui ci si sforza di decifrarlo. La storia parla di noi non solo per le cose che vi accadono, ma anche per lo sforzo di mettere a fuoco le cose che accadono e per lo sguardo su noi stessi che ci sforziamo di capirle. Tappa per tappa verrebbe approfondita la riflessione sulle osservazioni fatte, sui possibili perché del farsi della lingua nella bocca di ognuno e su come, dalla bocca, le espressioni riescano ad apparire mute e vive sulla pagina, cambiata radicalmente la forma; se ne articolerebbe una modulazione di possibili sensi, oltre che della diversa istanza paradigmatica della norma; si inviterebbero gli allievi in contesti comunicativi fittizi convenientemente selezionati a provarsi nel riconoscere temi e forme in qualche modo già sperimentati e nell'arrovellarsi su come la lingua diventi, per esempio in quelli letterari, *inoperosa*, misteriosamente autoriflessa, capace di parlare loro su piani altri della conoscenza.

Immancabilmente, di fronte a una lingua piena dell'esperienza sensibile della vita, la comunità di una classe, se disposta all'attitudine della ricerca, dispiega la felice urgenza di comprenderla. Si riempie del gusto di ragionare muovendo dalle singole letture soggettive alla negoziazione di intenti sottesi di pensiero. E giunge anche all'imperioso bisogno successivo di imparare a parlare del processo conoscitivo attinto, affinando *in maniera naturale* la metalingua di volta in volta necessaria. Non sarà proprio lo studio dello scarto tra pragmatica e grammatica il corrispettivo dello studio della stilistica? Romano Luperini scrive che «la storia della critica dimostra che le interpretazioni di un testo sono infinite. Ciò non significa però che esse siano illimitate»^[xviii]. Mi sono spesso domandata se al Liceo, dove ho insegnato per quarant'anni, e in generale a scuola per tutte le discipline, l'esercizio più democratico e costituzionale per apprendere a padroneggiare la lingua e insieme il suo portato concettuale non stia proprio in una siffatta armonia della classe protesa verso il medesimo obiettivo, ogni studente secondo la propria irripetibile sensibilità. Far studiare sui libri senza dare la possibilità di interloquire con questioni già linguisticamente e concettualmente affrontate, porta solo in pochi casi fortunati allo sviluppo di un pensiero critico autonomo, nella stragrande maggioranza alla cultura della ripetizione più o meno brillante di quello altrui, quasi sempre meno.

Sposi e lingue promessi – Nella conclusione del paragrafo *Obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze relativi alla letteratura del primo biennio*, si legge una riflessione sull'opportunità della lettura de *I promessi sposi* al secondo anno:

Quanto a Manzoni, è debito ricordare che I promessi sposi entrano nei programmi scolastici negli anni Settanta dell'Ottocento perché si vuole affiancare ai modelli di prosa tre e cinquecenteschi un «classico contemporaneo». Com'è evidente, I promessi sposi non sono più un "classico

contemporaneo". Al secondo anno del biennio, a discrezione dell'insegnante, in alternativa al romanzo di Manzoni sarà pertanto possibile far leggere integralmente agli studenti altri libri meno complessi dal punto di vista linguistico (per esempio quelli elencati nelle righe precedenti), rimandando la lettura dei Promessi sposi, in forma integrale o per brani, al quarto anno del percorso di studio, quando si affronta la letteratura dell'epoca di Manzoni^[xix].

Non appena la *Bozza delle Nuove Indicazioni* per il Licei è stata pubblicata per una fase transitoria di riflessione e revisione, questo passaggio ha suscitato un caldo dibattito a favore o contro. Colpisce che i libri *meno complessi* elencati nelle righe precedenti, dopo anche la proposta di un anticipo di testi del Medioevo, siano opere di Moravia, Palazzeschi, Brancati, Fenoglio, Pavese, Carlo Levi, Primo Levi, Morante, Ginzburg, Calvino, Sciascia, Parise, Pasolini, Romano, Pontiggia. Poche righe prima si era invece sottolineata l'utilità, a proposito del primo biennio, di partire da testi come le canzoni «che si suppone siano più familiari agli studenti»^[xx]. Il consiglio pur buono, rivela però l'idea di una familiarità di superficie intesa come *noto*. A stare a quanto si legge, a *I promessi sposi* mancherebbe una familiarità di lingua. La lingua manzoniana pare agli studenti oggi piuttosto astrusa. È vero, sebbene, come accennato, la leggibilità aperta da una lettura ad alta voce capace di incantare farebbe pensare anche ad altro nell'attuale tornante tra scrittura e nuova auralità, visibilmente in atto nel modo di pensare degli studenti da almeno venticinque anni. Certo, tocca all'insegnante capire se sia adeguato e possibile ambientare in un'opera esplorazioni a tutto tondo e se si sia individuata un'esperienza estetica tale da accendere i sensi di ogni studente e rendere per ciascuno familiare l'opera e la sua lingua eventualmente lontana. Così fa Marco Martinelli, glorioso regista di centinaia di giovani alle prese con la messa in vita di classici tra i più apparentemente morti, Pierini dei licei insieme a Uragani delle scuole di Scampia e di altre ancor più abbandonate periferie. All'obiezione che i classici sono noiosi risponde che non lo sono, che sono vivi, se si è in grado di interrogarli:

Sento già l'obiezione: i classici sono noiosi. Non è vero, ma è vero che così li percepiscono tutti, o quasi, gli adolescenti. E anche tanti adulti. Dipende allora da come li possiamo raccontare, da come li facciamo vedere. Bisogna saper resuscitare i classici, immaginarseli quando ancora non erano classici, quando neanche loro sapevano di essere dei classici, immaginarseli quindi da vivi, da ragazzini, da ribelli e insoddisfatti e scalpitanti, polemici e indisponenti, come spesso erano stati quegli esseri umani che oggi, nell'immaginario di tanti, sono solo un nome bislacco e un busto in un museo, muto e inutile. Se lo interroghiamo, se sappiamo interrogarlo, quel marmo comincia a parlarci^[xxi].

Lo scorso ottobre, per la Settimana della Lingua Italiana nel Mondo, Marco Martinelli e Ermanna Montanari, ospiti dell'Ambasciata italiana e del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Ankara, lo hanno mostrato ancora una volta. Hanno allestito, in poche ore, con ventisette studenti turchi, un'apertura scenica del *Purgatorio dei poeti* tratto dalla *Commedia*. Gli studenti hanno trovato e messo in Dante se stessi recitando in turco e in italiano insieme. I giovani spettatori loro colleghi si sono commossi alla vista dell'intensa e rigorosa messa in vita del nostro grande classico. Nei venti minuti dell'apertura, attori e spettatori insieme hanno fatto *accadere* l'evento del viaggio dal buio alla luce, lì, nel remoto altopiano del deserto anatolico. Dante è difficile, la sua lingua talvolta quasi incomprensibile, per i turchi di fatto inavvicinabile. Ma Martinelli giocando con il *ma* del «ma per trattar del ben ch'i' vi trovai», in turco *amà*, e di nuovo *ama* e *amore* in italiano, con umiltà e infinita sapienza ve li ha fatti penetrare accendendo un *eros* irruente nei loro corpi compressi. Rumeysa, una delle studentesse, ha poi scritto che per lei era stata una cosa nuova e strana, e che la paura e l'eccitazione provate durante le prove erano misteriosamente scomparse al momento di vivere la *Commedia* davanti e con gli spettatori.

In una classe di Liceo, laddove le classi sono uno *spaziotempo* molto simile a quello di un teatro, la *paideia* democratica della lingua deve tener per forza conto di entrambi i processi della conoscenza sensibile e noetica di Dioniso e di Apollo. Non può prescindere dall'*enthousiasmos* del dio giovane che è dentro e dalla sua potenza che sola può aprire a *tutti* i giovani dei licei, e della scuola in genere, la strada della conoscenza a distanza del dio *lykeios*. L'esperienza dionisiaca dei sensi e del corpo necessariamente vi precede e fonda la maturazione del pensiero verbale e della noesi. Nell'*Iliade*, il poema del furioso dolore dell'eroe giovane e dionisiaco destinato a morte necessaria da Apollo, Achille, dopo una resistenza lunga diciannove libri prima di consegnarsi al passaggio estremo, nel grandioso furore della sua prima e ultima immensa battaglia, lui, uomo, si trova inopinatamente a rincorrere il dio in fuga, dimentichi entrambi, in un infinitesimale frattempo, del destino ripetuto a martello per quasi dodicimila versi. Nel poema della città nascente, ritornerà uomo fatto travestito da Odisseo, apollineo e dall'ingegno multiforme. Nei primi anni Ottanta, a lezione di filologia, Canfora, sulla scorta di Diego Lanza, spesso ci ricordava che leggere vuol dire rileggere, riconoscere qualcosa che è già dentro: ad Atene i bimbi imparavano a leggere compitando i versi dell'*Iliade* dopo averli prima ascoltati durante le feste dai rapsodi e poi via via mandati a memoria.

A Barbiana Lorenzo Milani, che per consapevole scelta democratica insegnava l'italiano *tutto insieme*, non mancava di seguire il criterio della familiarità inteso come urgenza politico-sentimentale. Nella scrittura di *Lettera a una professoressa* – per Pasolini, pur dubbioso su alcuni aspetti dell'opera, «uno dei più bei libri che io abbia letto in questi ultimi anni: un libro straordinario, anche per ragioni letterarie»^[xxii] – accompagna i ragazzini a dare parola a un sentimento caldissimo. La scelta stilistica aspra e petrosa, a restituire nella lingua le ferite delle bocciature agli esami, è evidente sin dall'incipit lapidario: «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti»^[xxiii]. Scaturisce dalla minuziosa ricerca di una lingua che rappresenti fattualmente il confronto tra la pienezza rigorosa del metodo di studio praticato a Barbiana e la vacuità di quello della scuola pubblica. La forma della lettera risponde anch'essa al criterio della familiarità; è esercizio di scrittura tra i più praticati dagli adolescenti, intermedio tra la vita e la finzione, tra l'oralità e la pagina, la testualità oggi sicuramente più esperita nella forma breve del messaggio e del *post*. Rimando per questa cruciale questione alla lettura dei mirabili percorsi di italiano insegnato *tutto insieme* a partire da quelli sulla messaggeria, costruiti da Maria Piscitelli insieme alle maestre del Cidi di Firenze, riferimenti ineludibili per cominciare infine a pensare e formalizzare un'epistemologia scolastica democratica dell'italiano^[xxiv]. Quella straordinaria lettera è quindi non solo una limpida accusa, mai perdonata, alla scuola pubblica italiana degli anni Sessanta infedele al mandato costituzionale. È la lucida illustrazione del farsi all'unisono della lingua e del pensiero mentre una comunità di studio e ricerca vive la propria formazione e, insieme, un metodo di apprendimento della padronanza.

Ne *I promessi sposi*, che a ben vedere «si situa dentro una biblioteca», non c'è una sola lingua, c'è una babele di lingue in cui un giovane in formazione si perde, non molto diversamente dai nostri studenti. Nel libro la promessa meravigliosa di ritrovare la famiglia perduta va di pari passo con quella di trovare una lingua che possa sanare la separazione tra il mondo della parola e quello del reale se esiste. La giovinezza, per statuto, sperimenta una tale babele esistenziale e linguistica, come testimoniano i preziosi graffiti nei bagni e sui banchi, o le ormai purtroppo desuete scritte dei bigliettini sottobanco. Renzo, come un qualunque nostro studentello, seduto sui gradini della cappella al centro del lazzaretto, sconfitto dai tanti agguati delle lingue del mondo malamente affrontate, articola una misteriosa lingua salvifica, sconosciuta agli adulti, non abbastanza grandi per sentirne compassione senza disprezzo.

[...] una preghiera, o, per dir meglio, una confusione di parole arruffate, di frasi interrotte, d'esclamazioni, d'istanze, di lamenti, di promesse: uno di que' discorsi che non si fanno agli uomini, perché non hanno abbastanza penetrazione per intenderli, né pazienza per ascoltarli; non son grandi abbastanza per sentirne compassione senza disprezzo [\[xxv\]](#).

Il quadretto finale compie la promessa di maritare gli sposi, ma non del tutto quella di maritare la lingua al pensiero, affrancarla dall'immoralità della sfilata di lingue bifide esposte ad ogni stazione della biblioteca: per l'analfabeta del nostro scrittore, la scrittura resta, preoccupantemente, una *birberia*. Se si valuta possibile, per i nostri giovani, forti della loro confusione di parole arruffate e esperti di ambiguità sentimentali e linguistiche, un viaggio nelle peripezie del romanzo potrebbe rivelarsi un lungo, complesso e delicato processo di avvicinamento ad una lingua e a una società altre e lontane.

Senso e sensibilità – Cacciari in *Scuola è politica*, commentando un passaggio del dialogo platonico sulle *Leggi*, insiste a lungo sulla necessità che la retta educazione per il *pais*, il giovinetto dai 14 ai 18 anni su per giù, non si fondi sulle facoltà noetiche, ma sulla sensibilità e sui sentimenti immediatamente posseduti ricordando che « anche il senso è senso » [\[xxvi\]](#):

Il giovane deve essere educato in base alla sua sensibilità, egli ha in sé la potenza per apprendere, anche attraverso le proprie facoltà noetiche, per apprendere anche le discipline diciamo scientifiche, i saperi particolari, ma tutto ciò lo ha in potenza. L'educazione deve portare questa potenza alla forma, ma come fa, quali sono gli strumenti che ha per far passare queste facoltà in potenza alla forma, all'atto? Bisogna partire appunto da ciò che per il fanciullo riveste la massima importanza, come avete sentito, quei sentimenti che il fanciullo possiede immediatamente e bisogna far sorgere, facendo leva su quei sentimenti, naturalmente, avversione al brutto e all'ingiusto e amore per il bello e per il giusto, questo è il fine essenziale dell'educazione [...] bisogna creare le basi cioè di un ethos, questa è l'educazione, di un ethos, sede. Su quella sede staranno poi i saperi particolari [\[xxvii\]](#).

L'insistenza sui sentimenti, su ciò che il fanciullo possiede immediatamente, per portare la potenza dei saperi particolari, presente in ognuno, alla forma della padronanza, all'atto, rivela evidentemente l'*ethos* democratico della paideia descritta. L'esperienza sensibile del bello e del brutto appartiene indistintamente a tutti e ognuno desidera esplorarla parlandone, e poco importa se all'inizio è solo un balbettio. Impossibile per la scuola della Costituzione non aderire alla riflessione cacciariana.

Nell'*Introduzione* del romanzo Manzoni, constatata già allora l'oggettiva indeterminatezza della «lingua italiana», al momento di rifare la dicitura dello scartafaccio, si pone il problema di quale contromodello di lingua possa dare alla riconosciuta bellezza della storia un'espressione corrispondente: «che dicitura vi abbiām noi sostituita?». L'agile e corrente lingua trovata si fa nel farsi della scrittura, mentre lui stesso si interroga sulle possibili obiezioni, *mandate a spasso* ogni volta dal loro non «badare ai fatti e ai principi su cui il giudizio doveva esser fondato»:

avevam proposto di dar qui minutamente ragione del modo di scrivere da noi tenuto; e, a questo fine, siamo andati, per tutto il tempo del lavoro, cercando d'indovinare le critiche possibili e contingenti, con intenzione di ribatterle tutte anticipatamente [\[xxviii\]](#).

Una lingua della scuola per così dire *maritata* al pensiero non sarebbe molto diversa. In un andirivieni ben allestito tra la familiarità del dentro e l'alterità sociale e culturale della lingua della cittadinanza, verrebbe facendosi nella vita rivissuta nella classe, e, su una tale scena, nel farsi,

provverebbe a riflettere su se stessa e a spiegare come è fatta e come fa a farsi. Crescerebbe insieme alla vita degli allievi, badando ai fatti e ai principi, di pari passo con lo sviluppo delle loro capacità noetiche, dalla pianta forte di ogni diversa lingua materna, in ariose e pazienti giravolte di esplorazioni conoscitive. La IV Tesi spiega in termini di pedagogia linguistica efficace *quale* potrebbe essere nel suo farsi:

Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I).

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica» [...] è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione [\[xxix\]](#).

Nella *Lettera ai giudici*, ritorna l'idea di una lingua che cresce insieme alla vita e al pensiero, a cui certamente le *Dieci tesi* guardarono:

Anche le lettere ai cappellani e ai giudici son episodi della nostra vita e servono solo per insegnare ai ragazzi l'arte dello scrivere cioè di esprimersi cioè di amare il prossimo, cioè di far scuola [\[xxx\]](#).

Nel paragrafo *Come maestro* è ancora più chiaro che l'italiano della *paideia* democratica del cittadino può sorgere solo in lezioni indistinte di vita e di lingua:

Ora io sedevo davanti ai miei ragazzi nella duplice veste di maestro e di sacerdote e loro mi guardavano sdegnati e appassionati [...] E avevano anche intuito che ero ormai impegnato a dar loro una lezione di vita. Dovevo ben insegnare come il cittadino reagisce all'ingiustizia. Come ha libertà di parola e di stampa [...] Abbiamo dunque preso i nostri libri di storia (umili testi di scuola media, non monografie da specialisti) e siamo riandati cento anni di storia italiana in cerca d'una «guerra giusta». D'una guerra cioè che fosse in regola con l'articolo 11 della Costituzione. Non è colpa nostra se non l'abbiamo trovata [\[xxxi\]](#).

Nelle *Nuove Indicazioni*, le due diverse prospettive accademiche del linguista e del critico letterario, nonostante i vari incroci, confermano la tradizione inattuale della padronanza indeterminata dell'italiano prescritta ai liceali, lontanissima da quella *maritata* della retta cittadinanza. Esattamente come nella stragrande maggioranza dei libri di testo, lunghi elenchi e buoni consigli le occupano insistendo con l'avvertenza di aggiungere una cosa ad un'altra, una cosa separata dall'altra: «all'antologia verranno affiancate letture integrali di libri, per incentivare l'abitudine e l'allenamento alla lettura» [\[xxxii\]](#) e «l'insegnante dedichi almeno una lezione (o un ripasso), all'inizio di ogni ciclo scolastico, all'uso consapevole dei vocabolari» [\[xxxiii\]](#). Una tale parola programmatica potrà mai dare vita ad una lingua e a un liceo della retta educazione, potrà mai accompagnare i Licei nel gravoso compito costituzionale assegnato? Il Liceo, la scuola superiore, la scuola tutta, sono però a loro volta molto lontani dal poter raccogliere la sfida di fondare la propria scienza, nello specifico quella dell'apprendimento scolastico dell'italiano. Il fervore degli anni Settanta, prolungatosi almeno fino al Duemila, ha prodotto tanta ricerca e sperimentazione in questa direzione. Ma la scuola, luogo innanzitutto del dialogo e dell'oralità, non ha mai generato un sapere teorico in grado di fondare un'epistemologia scolastica e

democratica delle discipline. Se una sperimentazione si è rivelata proficua, ha talvolta dato fattivamente corso a buone pratiche didattiche, riconoscibili qua e là nei consigli delle *Nuove Indicazioni*. I risultati raggiunti non hanno però mai assunto una forma teorica specifica, guadagnato spazio scientifico di sedimentazione e discussione, nobiltà di sapere, salvo rari felici casi^[xxxiv]. Qualcosa alla scuola in questi ultimi venticinque anni è definitivamente sfuggito, anche se mentre accadeva non sapevamo cosa – o forse lasciavamo fare, come in una nitida memoria radiografica di Annie Ernaux. I libri di testo adoperati in classe continuano ad essere quasi sempre improntati ad un elenco catalogico di contenuti disciplinari secondo l'epistemologia accademica della ricerca. La normativa spinge le nuove generazioni degli insegnanti verso un sempre più pesante grigiore burocratico. La scuola resta di fatto un'istituzione minorenni, impossibilitata ad assumersi la responsabilità del proprio mandato e della propria professionalità. Se non per questo, perché sarebbe allora il luogo in cui molte cose si scrivono, ma tutt'altre si fanno? Il risultato dell'incoerenza prospettica non va cercato lontano. È esperienza quotidiana di ognuno la sciattezza linguistica pubblica e privata e l'avanzare impetuoso di un vigoroso neovolgare, di pari passo con l'infrangimento del pensiero dialettico e dell'affermazione prepotente della retorica e del pensiero associativo. Con buona pace dei maestri disobbedienti e della loro ricerca di un possibile *vero* scolastico.

^[i] *Nuove Indicazioni nazionali per i Licei*, <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-nazionali-per-i-licei->, da ora in poi *NIN*, p.1.

^[ii] art. 17 del DL del 13 aprile 2017, n. 62.

^[iii] *NIN*, pp.4 -5.

^[iv] Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti di Roma nato nel 1972 e diventato nazionale nel 1979 e Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica nato nel 1973.

^[v] <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

^[vi] <https://www.edscuola.it/archivio/cronologia/0627.html>

^[vii] *Ibidem*.

^[viii] Rilevazione apprendimenti prova scritta d'italiano, a cura dell'Invalsi e dell'Accademia della Crusca, p. 54.

^[ix] Si ricordano Gruppo di lavoro Invalsi – Accademia della Crusca, *Rilevazione Apprendimenti Prova Scritta Italiano – RACCOLTA MATERIALI E ANALISI DEI DATI SESSIONE 2007*; Lina Grossi, « *La Ricerca* », 30 giugno 2015.

^[x] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1976.

^[xi] Sulle Indicazioni nazionali/2 (più ampiamente) di [Claudio Giunta](#), 25 Aprile 2026.

^[xii] Jaqueline Visconti, *La lingua della costituzione, tra lessico e testualità*, « *Rivista* », N°: 3/2022, 29/08/2022

^[xiii] *NIN*, p. 2.

[xiv] *Ibi*, p. 4

[xv] Giorgio Agamben, *Che cos'è la poesia?*, <https://www.youtube.com/watch?v=Mh-BINVVQM> (trascrizione mia).

[xvi] Claudio Angelini, *Oltre la parola. Intervista a Giorgio Caproni*, «L'aquilone», Rai Uno, 1988, <https://www.youtube.com/watch?v=zvwy3A3ly-k> (trascrizione mia).

[xvii] Lev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, (a cura di Luciano Mecaccci) Bari, Laterza, 1990, p. 118.

[xviii] Romano Luperini, *La critica, la scienza e l'ermeneutica*, <https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze>, p.2.

[xix] *NIN*, p.6

[xx] *NIN*, p.5.

[xxi] Marco Marttinelli, *Aristofane a Scampia*, Milano, Ponte alle Grazie, 2016.

[xxii] Pier Paolo Pasolini, *La cultura contadina della scuola di Barbiana* – «Momento», IV, 15-16, gennaio 1968. <https://pasolinilepaginecorsare.blogspot.com/2022/01/pier-paolo-pasolin-la-cultura-contadina.html?m=10>

[xxiii] *Lettera a una professoressa*

[xxiv] <https://www.fucinadelleidee.eu/>

[xxv] Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, capitolo XXXVI.

[xxvi] Massimo Cacciari, *La scuola è politica*, incontro del ciclo «Scholé. Per la formazione dei cittadini» a cura di Ivano Dionigi, <https://www.youtube.com/watch?v=jp7abVgdzg4>, min. 27 (trascrizione mia).

[xxvii] *Ibidem*.

[xxviii] *I promessi sposi*, *Introduzione*.

[xxix] <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

[xxx] Lorenzo Milani, *Lettera a Nadia Neri*, <https://www.radiomugello.it/blog/la-lettera-a-nadia-di-don-milani/>

[xxxi] Lorenzo Milani, *Lettera ai giudici*, https://sites.units.it/cusrp/presentazioni/milani_giudici.html

[xxxii] *NIN*, p. 3.

[xxxiii] *Ibi*, p. 2.

[xxxiv] Cfr. per esempio, Carlo Fiorentini, *Rinnovare l'insegnamento delle scienze. Aspetti storici, epistemologici, psicologici, pedagogici e didattici*, Roma, Aracne, 2018.