

## «Italiano a scuola»: una lettura “che impegna”

**JACOPO FASANO**

---

### **«Italiano a scuola»: an engaging reading**

This contribution reproduces the speech held during the presentation of the Journal «Italiano a scuola», reviewing its first three years of existence, which took place before the annual assembly of the ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9<sup>th</sup> November 2021).

Il testo riproduce l'intervento tenuto in occasione della presentazione della rivista, con il bilancio delle sue prime tre annate, che si è svolta preliminarmente all'assemblea annuale dell'ASLI Scuola (Roma, Università di Roma Tre, 9 novembre 2021).

JACOPO FASANO ([fasanojacopo@gmail.com](mailto:fasanojacopo@gmail.com)), dottore di ricerca in Studi italianistici, ha insegnato dal 2001 al 2019 nelle scuole secondarie di primo grado e dal 2019 insegna all'Istituto Tecnico Agrario “N. Busdraghi” di Lucca.

---

## 1. Premessa: alla ricerca di senso

Insegno all'Istituto Tecnico Agrario di Lucca, una scuola tanto affascinante quanto complessa.

I problemi con cui abbiamo a che fare sono vari: l'accessibilità della struttura, ad esempio, che per motivi abbastanza ovvi si trova fuori città, in un posto molto bello ma isolato. Gli orari dei trasporti pubblici condizionano quelli delle attività didattiche: anche a causa della ampiezza geografica del bacino di utenza dell'Istituto (pur in presenza di alternative possibili, i nostri iscritti vengono da un territorio che va dalla Versilia a Pisa), i ritardi per problemi di trasporto sono quotidiani. La connessione internet è garantita da una rete Wifi non sempre adeguata agli effettivi bisogni della scuola. Insomma, credo si possa dire che l'Istituto Tecnico Agrario è una scuola di frontiera.

Più rilevanti ancora, tuttavia, sono le caratteristiche dell'utenza dell'istituto. Mi limito ad alcuni accenni:

1) non pochi tra coloro che si iscrivono arrivano convinti di aver scelto una scuola "facile", in cui si fanno prevalentemente attività pratiche, cosa in parte vera (l'azienda didattica è un nostro fiore all'occhiello), ma solo in parte. Un numero non irrilevante dei nostri iscritti, in altre parole, ha avuto difficoltà anche nel primo ciclo e arriva con una preparazione carente da più punti di vista;

2) i casi documentati di studenti con disturbi dell'apprendimento sono numerosi e questo impone a tutto l'istituto una particolare attenzione nell'organizzare una didattica effettivamente inclusiva.

In questo contesto, l'insegnamento dell'italiano mi sembra ponga in primo luogo un grosso problema di costruzione di senso: io, docente, devo affiancare, in un percorso di apprendimento e di acquisizione di competenze, ragazzi non di rado poco preparati e molto spesso poco motivati verso una disciplina della cui centralità si rendono conto solo parzialmente.

Se, da un lato, mi pare ovvio che il problema della costruzione di senso sia il punto di partenza di qualunque insegnamento in qualunque scuola e in qualunque disciplina, dall'altro mi sembra altrettanto evidente che questo problema assume declinazioni diversi a seconda del contesto all'interno del quale ci si trova ad operare.

Io credo che questa possa essere la prospettiva in cui collocare la mia riflessione sulla rivista «Italiano a scuola»: essa, infatti, rappresenta, a mio avviso, un effettivo supporto ai docenti nel loro sforzo di motivare gli alunni all'apprendimento.

## 2. Una rivista accessibile

La prima osservazione che vorrei fare è che «Italiano a scuola» è una rivista on-line, distribuita con una licenza Creative Commons (Creative Commons

Attribution 4.0 International License). Si tratta di due scelte che definiscono da subito l'impostazione che è stata data a questo nuovo strumento: una rivista calata nella scuola, pienamente accessibile e utilizzabile, fruibile anche da quei docenti che si trovano a lavorare nelle periferie, lontani da biblioteche adeguatamente fornite e in zone "povere" di stimoli e di occasioni di aggiornamento di buon livello.

Proprio questa impostazione, tuttavia, mi spinge a parlare di una lettura "che impegna": «Italiano a scuola» non è solo una rivista aperta ai contributi di docenti di scuola che raccontano e documentano le proprie attività, quindi un serbatoio di spunti di lavoro, ma è soprattutto un punto di incontro tra mondo della ricerca e mondo della scuola, uno spazio in cui si parla di come far sì che la ricerca scientifica, specialistica, abbia delle ricadute reali sulla attività didattica. Il docente-fruitor è spinto a mettersi in discussione, a riflettere sulla propria attività, sui suoi punti di forza ma, direi, più ancora sui suoi limiti e le sue carenze. Una lettura "che impegna" appunto. Anche il semplice racconto di una attività scolastica in questa sede si trova contestualizzato in una prospettiva di incontro e di collaborazione tra la dimensione della ricerca e quella della didattica e questo fa sì che la rivista possa, direi debba, essere utilizzata come strumento effettivo di lavoro: essa rappresenta per il docente l'occasione di guardare oltre la propria quotidianità, non di rado così condizionante, senza per questo prescindere da essa. Io credo che il modo più efficace di utilizzare la rivista sia proprio quello di partire dai problemi reali con cui si ha a che fare giorno per giorno alla ricerca di spunti, suggerimenti, stimoli per risposte efficaci.

Generalizzando, a me sembra di poter individuare essenzialmente tre ambiti di problemi da cui partire:

1. didattica significativa
2. didattica inclusiva
3. didattica per competenze.

### 3. Didattica significativa: trovare un equilibrio tra bisogni educativi e livelli di approfondimento

La sostituzione dei programmi con le *Indicazioni nazionali* o, come nel caso dell'Istituto agrario, con le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* ha posto ai docenti il non piccolo problema di orientare la propria didattica verso le competenze. Non è questa la sede per approfondire una questione così dibattuta. Mi limito ad osservare che, per quanto riguarda le conoscenze sulle quali basare un lavoro sulle competenze, è diventato possibile, se non necessario, ritagliare, all'interno della molteplicità di contenuti che costituivano i vecchi programmi, percorsi che siano al tempo stesso rispondenti a quanto previsto dalle *Linee guida* e adatti agli effettivi bisogni educativi delle

classi. Non credo sia un mistero che la scelta di quali argomenti affrontare e quali tralasciare è stata da subito problematica, non solo per le note difficoltà di rinnovamento della didattica nel mondo della scuola, con tutte le inerzie che lo caratterizzano, ma anche perché questa scelta, per sua natura, va continuamente ripensata e rinnovata.

Io credo che, da questo punto di vista, la rivista «Italiano a scuola» sia uno strumento molto utile.

A questo proposito mi sembra necessario richiamare tre articoli in particolare. Il primo, di Adriano Colombo, è intitolato *Superstizioni grammaticali* (1, 2019, pp. 91-104). Per ammissione dello stesso autore il titolo è un suggerimento di Matteo Viale, che di questa rivista è condirettore, ma non è solo per questo motivo che parto da qui. Il fatto è che Colombo discute alcuni problemi grammaticali che, nella mia prospettiva di insegnante dell'Agrario, non esito a definire iper-specialistici: l'effettiva opportunità di affrontare la questione dei gradi dell'aggettivo come fatto morfologico, come succede nella maggior parte delle grammatiche scolastiche, e la veridicità di quanto affermato, di nuovo, nella maggior parte delle grammatiche scolastiche, circa il fatto che il verbo servile costituisce un unico predicato con l'infinito cui si lega. Argomenti che certamente non avrebbe senso proporre alla maggior parte dei miei allievi, se non a tutti. Ma, ed è qui che, a mio avviso, si può cogliere la particolarità di una rivista calata nel mondo della scuola, l'obiettivo di Colombo non è tanto discutere queste problematiche quanto proporre di non utilizzare né la categoria dei gradi dell'aggettivo né quella di verbo servile. Selezione dei contenuti, quindi, ma più ancora una indicazione di metodo che in ambito scolastico è certamente nota a livello teorico, molto meno nelle sue conseguenze pratiche: non si tratta tanto di insegnare la grammatica quanto di educare a riflettere sui meccanismi della lingua. Ed è a questo livello che, come dicevo, la rivista diventa una sorta di specchio per il docente che è spinto a ripensare al proprio lavoro, a mettersi in discussione.

Nella stessa logica di selezione degli argomenti da affrontare, mi è parso rilevante il contributo di Maria Silvia Rati intitolato *I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte* (2, 2020, pp. 1-18). L'autrice inizia con l'evidenziare come, per quanto sia ormai da tempo in atto una evoluzione della didattica in direzione della linguistica testuale, supportata anche da importanti iniziative di aggiornamento dei docenti, i risultati raggiunti non sono ancora adeguati. La parte più interessante di questo contributo, tuttavia, ai miei occhi di docente che deve fare i conti con una realtà come quella dell'Agrario, è la proposta di una doppia classificazione dei connettivi: una "minima" articolata in sei tipi (aggiuntivi, esplicativi, conclusivi, avversativi, ipotetici, concessivi) e una "ampliata", articolata in ulteriori nove categorie (correlativi, eccettuativi, modali, di conferma, di bilanciamento, focalizzanti, di rinforzo, esemplificativi, riepilogativi). La costruzione di una tassonomia articolata su due livelli, infatti, corrisponde ad una differenziazione degli obiettivi didattici

in funzione dei diversi indirizzi scolastici, un approccio “pragmatico” che ha ricadute evidenti, a mio parere, sull’attività di insegnamento.

Nella rivista si trovano diversi altri contributi che stimolano ad una riflessione su come trovare un raccordo tra bisogni formativi e selezione degli argomenti.

Penso, in primo luogo, a *Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica* di Massimo Palermo (3, 2021, pp. 191-206), un vero e proprio invito ad una didattica centrata sulle competenze testuali che parte dalla distinzione tra regole grammaticali e regole testuali, preferibili in termini di efficacia, per arrivare a prospettare un lavoro di riscrittura collaborativa specificamente pensato in relazione alla fase di revisione del testo.

A causa di una mia predilezione personale per la grammatica valenziale, inoltre, non nascondo di essere stato particolarmente sensibile ai pochi, ma validi, contributi in materia presenti nella rivista.

Ricordo, ad esempio, l’interessante lavoro di un gruppo di docenti di scuola primaria di Bologna che hanno attivato un laboratorio di grammatica valenziale (Gianpiero Costanzo, Chiara Di Giacomi, Fernanda Italiano, Teresa Lagnese, Nicoletta Lucchini, Gerardo Silvestri, Rossella Spadafora, Nicola Zuccherini, *Una grammatica per l’apprendimento*, 3, 2021, pp. 207-220), al quale affiancherei la recensione di Raffaella Setti al volume a cura di Alan Pona, Sara Cencetti e Giulia Troiano *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze* (1, 2019, pp. 247-249), se non altro per dire che anche la sezione delle recensioni riflette l’impostazione di fondo della rivista.

#### 4. Didattica inclusiva: i Bisogni educativi speciali

La questione della didattica dell’italiano finalizzata ai bisogni educativi speciali è, per quanto mi risulta, una questione che deve ancora essere molto approfondita. Se da un lato, mi pare, è ampiamente diffusa e oggetto di molte iniziative formative l’idea di una didattica specifica per l’italiano L2, molto resta da fare, ad esempio, per quanto riguarda tutti quei disturbi dell’apprendimento che possono essere individuati da figure specialistiche quali neuropsichiatri e psicologi. Penso ad esempio alla dislessia, un disturbo specifico che influenza in modo significativo i processi di apprendimento dell’italiano, sia per quanto concerne la comprensione del testo che la produzione. Si pensi anche solo alla difficoltà che comporta la dislessia nel processo di revisione di un testo.

La mia convinzione è che per quante misure compensative e dispensative si possano prevedere nei Piani Didattici Personalizzati, se queste non vengono integrate all’interno di una progettazione effettivamente calibrata sulla specificità della situazione, la tutela dei diritti dei tanti soggetti interessati da simili

problematiche rischia di limitarsi al momento della verifica e di trasformarsi in una sorta di “salvacondotto” palesemente inaccettabile oltre che illegittimo.

Dico subito che nella rivista non ho trovato contributi centrati su Bisogni educativi speciali diversi dall'apprendimento dell'italiano L2 (su questo argomento, va detto, i contributi sono molteplici e assai ricchi), ma ho trovato diversi spunti di riflessione su come realizzare percorsi didattici effettivamente inclusivi.

In particolare sono interessanti quei contributi che propongono modelli di didattica laboratoriale. Penso in primo luogo al lavoro di Nicoletta Frontani *Il racconto storico: vivere il passato, guardare con altri occhi il presente* (2, 2020, pp. 201-210), il resoconto di due belle attività laboratoriali sul racconto storico da lei proposte al Liceo Classico Augusto di Roma. Da docente di un Istituto agrario, credo abbastanza prevedibilmente, ho letto questo contributo con qualche riserva circa la possibilità di trasferire una simile esperienza nella mia scuola, non tanto per considerazioni banali sulle differenze tra Classico e Agrario, quanto per il fatto che il bisogno prevalente per la formazione dei futuri periti è - ma su questo mi riservo di tornare in seguito - quello della scrittura professionale. Resta, però, che la Frontani parte da motivazioni nelle quali mi riconosco pienamente: secondo l'autrice, infatti, è compito della scuola compensare la crescente prevalenza tra i ragazzi di un immaginario fantasy, legato in primo luogo a cinema e serie televisive, un immaginario che suggerisce ai giovani la via della fuga dalla realtà in direzione di mondi distopici ai quali faticano a rinunciare. Alla scuola, quindi, suggerisce la Frontani, spetta di proporre attività utili a prospettare ai ragazzi l'esistenza di mondi nuovi e nel contempo fornire strumenti che ne consentano una adeguata interpretazione. Didattica interdisciplinare, quindi, e individuazione nella disciplina storica di una sorta di base comune capace di fare da collante. Partendo da queste considerazioni, Frontani ha sviluppato una attività che di fatto mette insieme ricerca storica e scrittura creativa spingendo i ragazzi a immergersi nel passato, a dargli nuova vita immedesimandosi in figure che per un motivo o per l'altro hanno assunto rilevanza ai loro occhi. Nuovi mondi, appunto, prospettive diverse. Non mi dilungo oltre, ma mi sono trovato a pensare che potrei provare a ricontestualizzare i suggerimenti di Frontani partendo dalla *Storia del paesaggio agrario italiano* di Emilio Sereni e chissà che presto non lo faccia davvero.

Sempre di didattica laboratoriale, questa volta basata sull'uso del digitale, si parla in altri due interventi che ho trovato davvero interessanti: *Scrittura collaborativa e tecnologie nella scuola secondaria di primo grado: sperimentazioni didattiche sul processo redazionale* di Federica Rinaldi (3, 2021, pp. 233-262) e *Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura* di Elena Bolini (3, 2021, pp. 303-330). Giova ricordare che il terzo numero della rivista è quello che maggiormente documenta l'intenso lavoro di ripensamento della didattica che ha coinciso col secondo anno di didattica a distanza. Il titolo

dell'editoriale di Roberta Cella e Matteo Viale – mi pare significativo – è *Che cosa resterà della didattica a distanza*, a conferma di quanto la rivista sia calata nel mondo della scuola.

In entrambi i lavori che ho appena citato, comunque, emerge l'idea che quello tra didattica innovativa e impiego delle tecnologie digitali sia un connubio imprescindibile. Io mantengo delle riserve su questo punto, mi pare che si debba riflettere su quale reale impatto le tecnologie digitali abbiano proprio sui soggetti caratterizzati da Bisogni educativi speciali. Non mi avventuro oltre su questo terreno, ma devo ammettere che il suggerimento di una didattica della scrittura che sfrutti le potenzialità degli strumenti digitali per sviluppare forme di scrittura collaborativa (quindi, nella prospettiva dei bisogni educativi speciali, forme di *tutoring* e di apprendimento tra pari) mi pare talmente importante da ritenere irrinunciabile progettare delle attività in questo senso.

## 5. Didattica per competenze: l'italiano professionale

Nella prospettiva di un istituto tecnico il problema, assai diffuso tra gli allievi, della scarsa motivazione alla lettura e alla scrittura assume una propria connotazione specifica in relazione alla lettura e alla scrittura di tipo professionale. Un diplomato dell'Agrario, ad esempio, si troverà a muoversi tra la normativa di settore assai ampia e diversificata (per fare un esempio, si va dal protocollo di produzione del Brunello di Montalcino alla normativa sul riconoscimento di marchi come DOP e DOCG) e la necessità di stendere relazioni relative a sopralluoghi, valutazioni, stime e tutti gli altri ambiti di attività di un perito agrario. Resta, ovviamente, che la scrittura argomentativa rappresenta una competenza trasversale a qualunque professione ed è tuttora centrale nelle tipologie B e C della prova scritta di italiano dell'esame di Stato.

Parto proprio da quest'ultimo punto per ricordare il contributo di Daniela Graffigna, *La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori* (1, 2019, pp. 47-60), una ricognizione di come i vari manuali per il triennio degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado affrontano il problema della didattica della scrittura argomentativa. Le conclusioni cui la ricerca giunge mi paiono spunti di riflessione molto interessanti: in primo luogo emerge con evidenza un limite nel finalizzare la didattica del testo argomentativo alla prova scritta dell'esame di Stato. Una seconda conclusione, che riprende delle osservazioni di Luca Serianni, riguarda la necessità di superare l'idea che il testo argomentativo sia una costruzione strutturata in tesi, antitesi e argomenti a favore di un'idea di testualità organizzata e funzionale. Da ultimo, l'autrice si sofferma su questioni che chiamerei più metodologiche: l'importanza di inserire la didattica della scrittura in una prospettiva interdisciplinare progettata a livello di Consiglio di classe e la definizione di un per-

corso di graduale acquisizione degli aspetti strutturali di un testo argomentativo che si basa su principi didattici generali: la didattica laboratoriale, l'utilizzo di modelli testuali significativi, la scrittura come attività continuativa.

Un secondo contributo a cui mi pare obbligatorio fare riferimento è il bel lavoro di Maria Rosaria Francomacaro intitolato *Periti in italiano. Un percorso di formazione linguistica in un Istituto tecnico* (1, 2019, pp. 153-168). L'autrice presenta un progetto di didattica dell'italiano mirato al secondo biennio e quinto anno di un Istituto Tecnico Industriale i cui elementi di interesse sono vari. Per quanto, per segnalazione della stessa autrice, l'attività descritta sia legata alla prova scritta di italiano all'esame di Stato in vigore fino all'anno scolastico 2017/2018, questo contributo suggerisce spunti operativi importanti ai miei occhi di docente, sia perché l'ambito scolastico di pertinenza è anche il mio (gli istituti tecnici) sia perché la Francomacaro descrive una attività che rappresenta una possibile soluzione ai problemi posti dalle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali, dove si parla di conoscenze e abilità legate alla letteratura ma anche alla dimensione professionale della lingua e della scrittura. In quest'ottica mi paiono proposte interessanti l'articolazione del percorso in tre diverse fasi, una per anno (la riflessione linguistica; l'elaborazione di un modello di scrittura argomentativa attraverso la lettura e l'analisi di testi significativi; la produzione "guidata" di testi argomentativi) e la definizione di una attività interdisciplinare mirata allo sviluppo di competenze di scrittura professionale: la relazione, certo, ma anche il profilo aziendale.

## 6. Conclusioni

Avrei, ovviamente, potuto riferirmi a diversi altri contributi, ma spero di aver dato un'idea di quale importanza possa rivestire, per un docente, la disponibilità di una rivista che rappresenta programmaticamente un punto di incontro tra didattica e ricerca scientifica. Aggiungo un'ultima osservazione, una richiesta più che altro: approfittare della dimensione digitale della rivista per aprire un canale di comunicazione con i docenti della scuola, una sorta di pagina dei suggerimenti, dei dubbi, delle domande. Immagino una specie di blog, uno spazio di discussione che accompagni ogni nuova uscita e che rappresenti anche una fonte di possibili spunti per ulteriori approfondimenti da pubblicare nei numeri successivi. Non so se sia concretamente fattibile, ma credo che rappresenterebbe una importante occasione per valorizzare ulteriormente questo strumento.

---