

# «L'ARTE DELLO SCRIVERE SI INSEGNA COME OGNI ALTRA ARTE»<sup>1</sup>. PERCHÉ 60 ANNI DOPO BARBIANA I RAGAZZI NON SANNO ANCORA SCRIVERE? ATTUALITÀ DELLE CRITICHE E DELLE PROPOSTE DI DON MILANI

Gabriele Pallotti<sup>2</sup>, Elena Maria Duso<sup>3</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Pur essendo semplicemente un prete e non un pedagogista o un illustre letterato, don Milani ha inciso come forse nessun altro sulla scuola italiana, almeno nell'immaginario collettivo, al punto che Vanessa Roghi, autrice di *La lettera sotversiva* (2017: 118), arriva a dire che

Dopo la *Lettera a una professoressa*, niente è stato più come prima: basta prendere un testo qualsiasi di pedagogia, di politica scolastica, o un programma della Rai sulla scuola. I temi sono tutti rintracciabili nella *Lettera* dei ragazzi di Barbiana: la valutazione, le bocciature, il diritto allo studio e le differenze sociali, i libri di testo, le ripetizioni, la lingua italiana, il funzionamento della scuola e la funzione pubblica degli insegnanti...

In realtà, gli studi su di lui e le sue opere – in particolare alcuni di quelli usciti nell'ultimo decennio (OP1 e OP2 2017<sup>4</sup>; Milani Comparetti, 2017; Roghi, 2017; Corradi, 2017 e 2025; Cesari, 2023) – dimostrano come egli non fosse un genio isolato, ma un uomo capace di cogliere i segni dei tempi, un precursore nel vedere e segnalare ad alta voce delle fortissime contraddizioni e nel suggerire proposte innovative, solo in parte legate al suo peculiare contesto storico e geografico. Se è vero che don Milani stesso dichiara che l'esperienza di Barbiana è irripetibile, è altrettanto vero che essa offre moltissimi suggerimenti, adattabili poi a ogni contesto, a patto di avere il coraggio di cambiare. Adele Corradi (2025: 27-28) sintetizza così:

A questo punto credo possa venir fatto di dire: «La Scuola di Barbiana è stata certamente una scuola interessante, ma con un grossissimo difetto, quello di essere irripetibile». Don Lorenzo stesso l'ha detto: la mia scuola, scrive in una lettera a Elena Pirelli, dà frutti straordinari (cito a memoria) ma può esistere solo a Barbiana, a voi non resta che spararvi. Ma a me, che gli confessavo che, confrontando la mia scuola con la sua, perdevo la voglia di far scuola, disse queste ben diverse parole: «Molti, venendo qui, se ne vanno con la voglia di far scuola,

<sup>1</sup> Milani L. (2017: 785).

<sup>2</sup> Università di Modena, Reggio Emilia.

<sup>3</sup> Università di Padova.

Sono da attribuire a Gabriele Pallotti i §§ 3.1, 3.3, 4.1, 4.3, mentre sono a cura di Elena Maria Duso i §§ 1, 3.2, 4.2, 5. I §§ 2, 3, 4 sono stati scritti in egual misura da entrambi gli autori.

<sup>4</sup> Con OP1 e OP1 facciamo riferimento all'edizione dei Meridiani, Lorenzo Milani, *Tutte le opere* del 2017. Citiamo da lì anche *Lettera a una professoressa* (= LP).

*altri invece la perdonano per la loro vigliaccheria*. [...] Era dunque il suo, secondo don Lorenzo, un esempio che era doveroso imitare. Gli ho sentito anche dire che attribuire a lui capacità e carismi straordinari non era che un alibi per i pigri. Non si può certo, è chiaro, rifare Barbiana. *Sarebbe assurdo e soprattutto sbagliato tentarlo, ma un insegnante che abbia sentito parlare di Barbiana e ne accetti le idee ispiratrici non potrà non imitarla.* Non solo terrà i suoi occhi sugli ultimi e non sui primi, non solo farà parlare gli ultimi e non i primi. Chi abbia letto attentamente don Milani e ne accetti le lezioni non potrà non domandarsi da quale ambiente vengano i suoi scolari e di cosa abbiano bisogno. E non potrà non sottoporre a critica il programma da svolgere. Si può, all'interno di un programma ministeriale, fare molte scelte e in qualunque scuola di Stato si può, se si vuole, destare nei ragazzi un attento spirito critico di fronte alla realtà che li circonda. Libri, film, canzoni, fatti di cronaca, tutto può essere sfruttato per destare nei ragazzi quello spirito critico che li renderà liberi dai pesanti condizionamenti della pubblicità, della moda, degli slogan, dell'egoismo. *Un maestro schierato, che non voglia distribuire nozioni, ma far uscire dalla sua scuola persone libere e responsabili, deve cercare prima di tutto di educare se stesso alla scuola del Milani leggendolo e rileggendolo.* Imitarne i metodi può essere anche una trappola. [corsivo mio]

A don Milani si sono richiamati molti dei maggiori innovatori della didattica del secolo scorso, come Lodi, Rodari, De Mauro, che assieme a lui sono diventati i principali bersagli degli attacchi di chi vorrebbe riportare la scuola al passato, identificando in lui la causa di un presunto “decadimento” della scuola italiana. Ma, soprattutto, a don Milani si sono ispirati e continuano a ispirarsi migliaia di insegnanti, di ogni ordine e grado, che, in Italia e nel mondo (per citare i più recenti Affinati, 2016; Corlazzoli, 2023; Raimo, 2024; Padre Corzo, in Corradi, 2025: 141 e ss.), provano con coraggio a fare scuola in modo diverso.

Sono passati oltre sessant'anni dai tempi di *Lettera di una professoressa*, ma buona parte delle critiche alla scuola e dei suggerimenti lì presentati è ancora attualissima. Che cosa resta della lezione di don Milani nel campo dell'educazione linguistica e dell'insegnamento della scrittura? Perché dopo tanti anni e tanti sforzi i nostri ragazzi non sanno ancora scrivere? Dopo aver presentato alcuni dati, proveremo ad avanzare tre ipotesi sulle lacune dell'educazione linguistica in Italia (§ 3) e tre proposte di soluzioni ((§ 4), sulla base della nostra esperienza di docenti, ricercatori e formatori, senza pretesa di esaustività.

## 2. ALCUNI DATI

Purtroppo non è possibile avere dati precisi sull'abilità di scrittura degli italiani, perché non esistono indagini sistematiche, internazionali e su larga scala a proposito (per una prima ricognizione delle competenze di scrittura degli studenti universitari italiani, si veda Grandi, 2025). Anche se le proposte operative formulate nelle sezioni seguenti di questo articolo fanno riferimento principalmente alla didattica della scrittura e alla riflessione sulla lingua, cercheremo qui di descrivere i livelli di alfabetizzazione in Italia, confrontandoli con quelli di altri Paesi del mondo, attraverso i dati forniti da ricerche internazionali focalizzate sulle abilità di lettura. In particolare, esamineremo i risultati dell'indagine PIAAC, uno studio a cicli ripetuti che coinvolge oltre 30 Paesi appartenenti all'OCSE (quindi Paesi sviluppati che hanno in comune un sistema di governo di tipo democratico ed un'economia di mercato), tra cui l'Italia, e che si svolge all'incirca ogni 10 anni. Dopo l'edizione del 2011-12, il 10 dicembre 2024 – in ritardo di alcuni anni a causa del Covid – sono usciti i dati relativi all'anno 2023 su 31 Paesi. Ebbene, relativamente alla *literacy*, cioè all'alfabetizzazione misurata attraverso la lettura e comprensione di testi scritti, nel 2023

si registra in Italia un punteggio di soli 245 punti rispetto a una media di 260 punti dei Paesi partecipanti, in leggero ribasso rispetto al ciclo precedente, in cui il nostro Paese aveva ottenuto 250 punti (rispetto ai 273 punti medi). Come vediamo dalla Figura 1, l'Italia si colloca agli ultimi posti tra i Paesi considerati, non solo nelle abilità di lettura, ma anche quelle relative alla matematica e alla capacità di ragionare e risolvere problemi.

Figura 1. Punteggio medio in literacy, numeracy e adaptive problem solving (da OECD 2024)<sup>5</sup>

#### Italia, media OCSE e confronto con una selezione di Paesi/economie

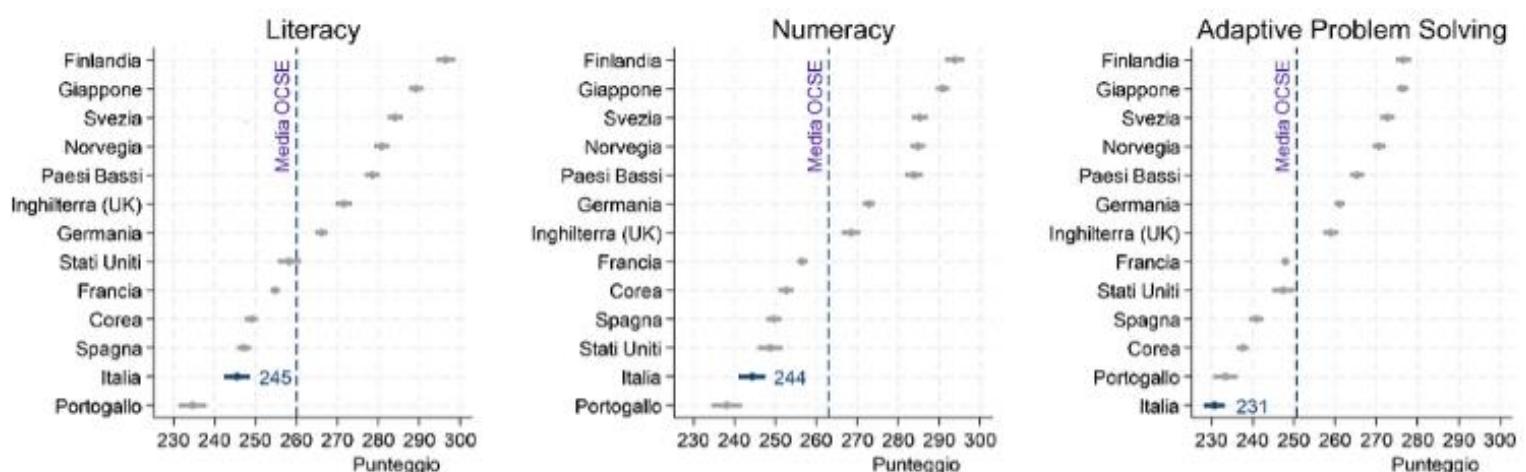
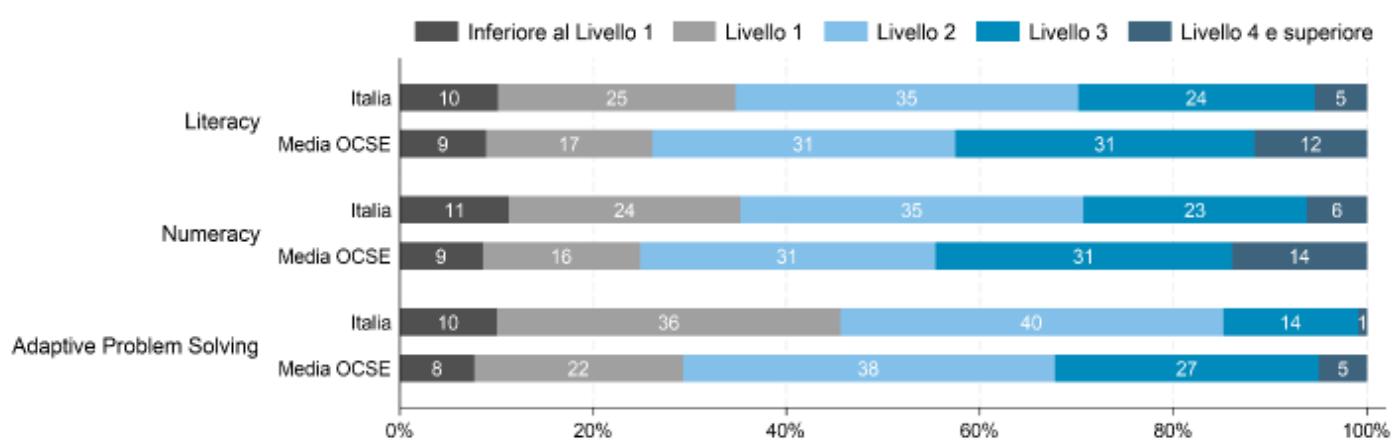


Figura 2. Le percentuali di competenza degli italiani adulti in literacy, numeracy e adaptive problem solving (da OECD 2024)

#### Italia e media OCSE



<sup>5</sup> Questo grafico e il successivo sono tratti da una sintesi dell'OECD 2024 in italiano:  
[https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023\\_e014fcfb-it/italia\\_859a992c-it.html](https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html).

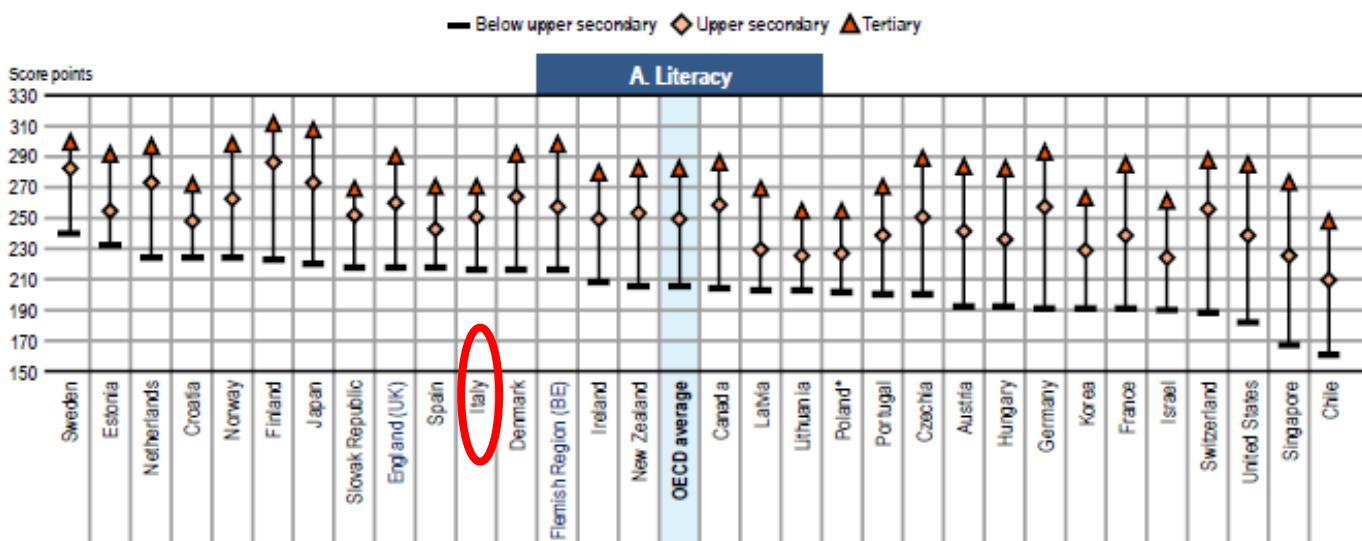
Sempre riferendoci alla *literacy*, il 35% degli italiani (contro il 26% delle media dei Paesi) tra i 16 e i 65 anni si trova al livello 1 o meno: essere al livello 1 significa essere «in grado di comprendere testi brevi ed elenchi organizzati, quando le informazioni sono indicate chiaramente, e individuare informazioni specifiche e identificare collegamenti rilevanti all'interno di un testo»<sup>6</sup>. Il 10% degli italiani è poi sotto tale livello e appare quindi in grado di leggere solo parole isolate, brevi frasi e forse nemmeno quelle. Esclusivamente il 5% degli adulti si posiziona invece ai livelli più alti, 4 e 5, contro il 12% della media dei diversi Paesi, essendo pertanto in grado «di comprendere e valutare testi articolati e lunghi su più pagine, cogliere significati complessi o nascosti e utilizzare le competenze pregresse per comprendere i testi e completare i compiti» (ivi, p. 3).

In tutti i Paesi, le competenze nella *reading literacy* (come negli altri domini) sono ovviamente legate al livello di istruzione: anche in Italia chi ha un'istruzione terziaria ha un punteggio di 19 punti in più rispetto a chi ha istruzione secondaria, mentre chi ha istruzione secondaria superiore ne ha 35 in più di chi ha istruzione secondaria inferiore. Tuttavia, i laureati italiani risultano avere un punteggio pari a quello di un diplomato giapponese e parecchio inferiore a quello di un diplomato finlandese.

Questi svantaggi rispetto ai coetanei internazionali non si riscontrano negli alunni di scuola primaria. Secondo i risultati dell'indagine internazionale PIRLS del 2021 (INVALSI, s.d.), gli alunni italiani di nove anni hanno competenze di lettura superiori alla media europea e dei Paesi OCSE. La scuola secondaria e l'università sembrano dunque essere i gradi di istruzione in cui il sistema italiano mostra le maggiori criticità.

Figura 3. Competenza media in literacy per rendimento scolastico (OECD 2024: 73)

### Figure 2.8. Average proficiency in key information-processing skills, by educational attainment Literacy, numeracy and adaptive problem solving



Non è vero, tuttavia, che vi sia un declino generazionale – come vorrebbero far credere gli allarmisti (cfr. la *Lettera dei Seicento*, sintesi in De Santis, Fiorentino 2018) – e che le competenze dei giovani siano inferiori a quelle dei più anziani. Al contrario, come avviene

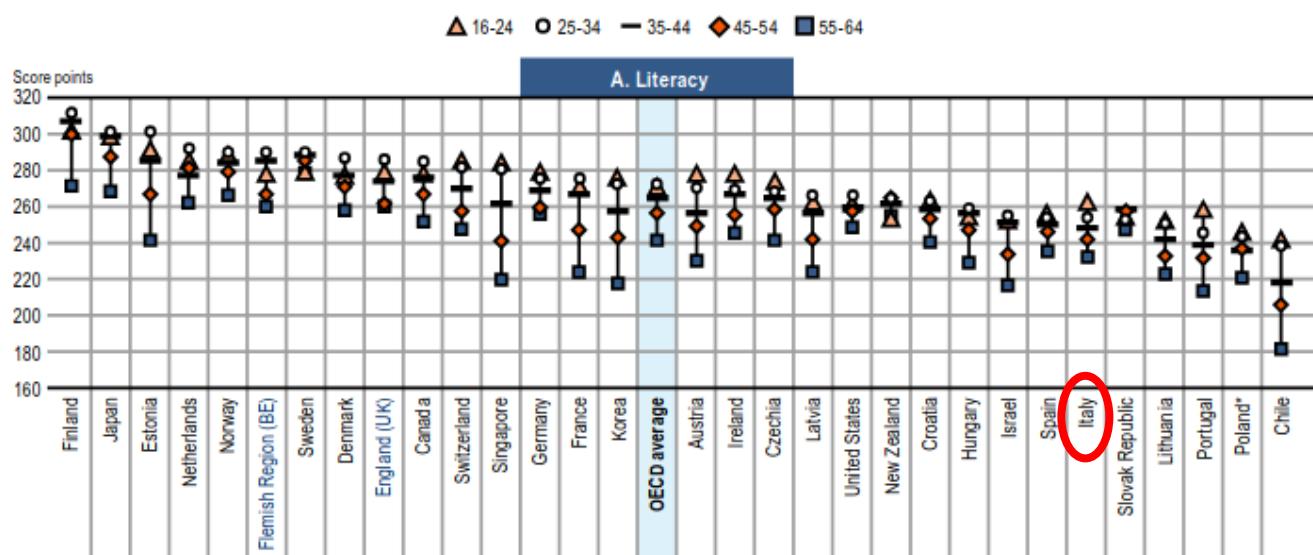
<sup>6</sup> Si cita da: [https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023\\_e014fcfb-it/italia\\_859a992c-it.html](https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html).

in quasi tutti i Paesi inclusi nell'indagine, nella Figura 4 si notano livelli di *literacy* crescenti al diminuire dell'età, con un divario di circa 30 punti tra i più anziani (tra i 55 e i 64 anni, con una media di 230 punti) e i più giovani (16-24 anni, media di 263 punti).

Figura 4. *Competenza media in alfabetizzazione per età (da OECD 2024: 70)*

### Figure 2.7. Average proficiency in key information-processing skills, by age

Literacy, numeracy and adaptive problem solving



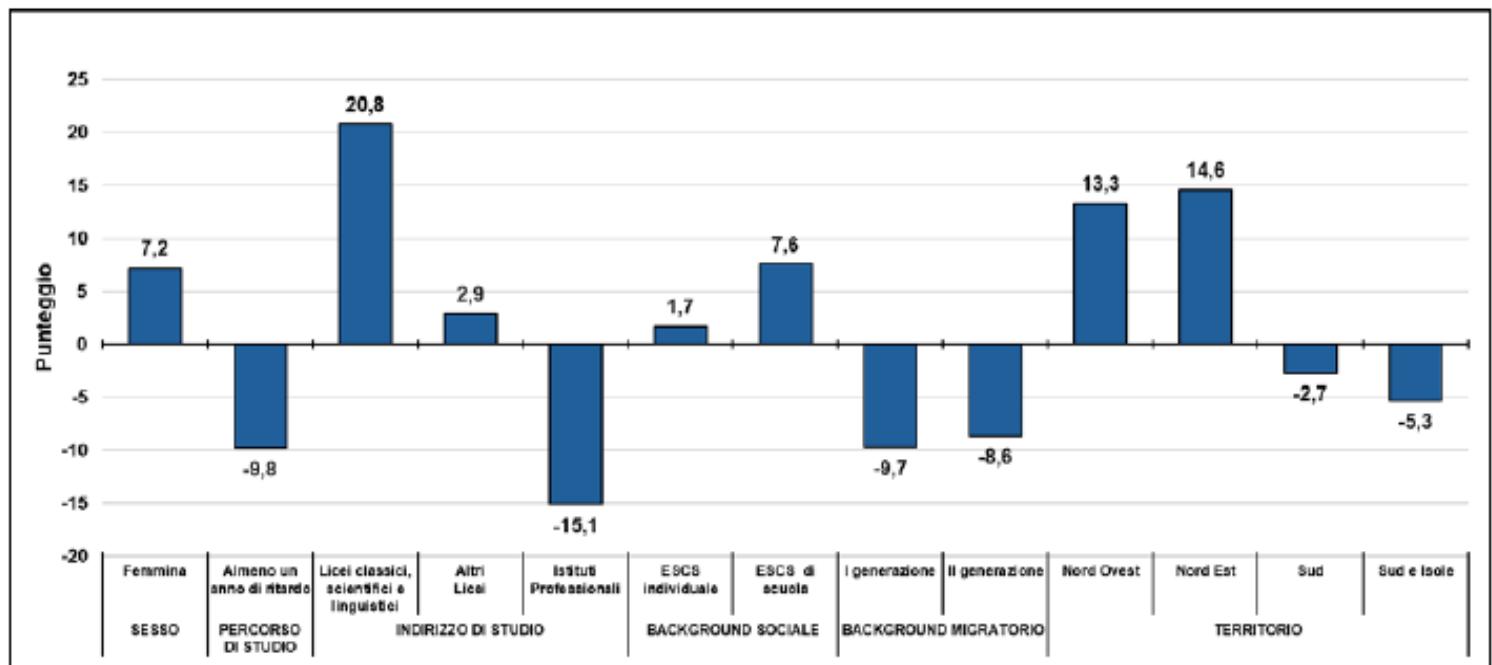
Naturalmente, come rivelano anche altri dati (ad esempio il Rapporto Invalsi luglio 2025 e precedenti) vi è una notevole variabilità territoriale: se nelle regioni del centro Nord la percentuale di adulti con basse competenze in *literacy* non si allontana significativamente dalla media OCSE (30,3% nel Nord-ovest, il 27,5% al Centro e il 21,2% al Nord-est), essa aumenta decisamente nel Sud (48,7%) e nelle isole (52,9%).

Tra gli altri fattori che incidono sulle competenze, vi è anche il background migratorio: la competenza nella *literacy* dei giovani nati in Italia con genitori nati in Italia è infatti superiore rispetto a quella dei giovani che hanno invece genitori nati all'estero, anche se una parte di tale divario è relata a fattori sociodemografici; se si tiene conto di essi, il divario si riduce notevolmente (Indagine Italia, p. 5).

Informazioni interessanti ci vengono anche dai dati Invalsi (che escono annualmente sotto forma di Rapporto), i quali evidenziano come nei risultati ottenuti in italiano (comprendere del testo e padronanza della grammatica) vi siano alcuni fattori che incidono molto, tra cui il tipo di scuola frequentata, il background sociale, quello migratorio e soprattutto il territorio, con netto vantaggio del settentrione rispetto al centro e al Sud. Nella Figura 5 (tratta dal Rapporto 2025: 90) ci si riferisce ai punteggi ottenuti al termine del secondo ciclo di istruzione: è possibile constatare come pesi negativamente l'essere immigrato (e a questo livello scolastico vi è solo un punto di differenza tra prime e seconde generazioni), l'aver studiato in una scuola professionale e infine lo studiare nel sud e nelle isole.

Figura 5. Fattori che incidono nelle competenze di italiano alla fine della scuola secondaria di II grado (Invalsi, 2025)

**Figura 4.6.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio. Fonte: INVALSI 2025**



Non possiamo dimenticare che c'è anche chi si perde lungo la strada. I dati sulla dispersione scolastica in Italia sono ancora alti, benché in lieve miglioramento. Secondo i dati Eurostat e Istat, dal 2019 al 2023 il tasso di abbandono è sceso dal 13,3% al 10,5%; secondo il rapporto Invalsi, nel 2024 siamo arrivati al 9,4% e nel 2025 addirittura all'8,23%. Oltre alla dispersione esplicita, vi è però anche quella "implicita", segnalata dal Rapporto Invalsi (2024: 132; 2025: 169-173), che riguarda quegli studenti che – anche se completano il ciclo scolastico – non arrivano ad acquisire le competenze adeguate nelle materie fondamentali (italiano, matematica) e che facilmente incontreranno difficoltà ad accedere all'università o al mondo del lavoro. Limitandoci al secondo ciclo di istruzione superiore, mentre nel 2024 si registrava un calo del tasso di abbandono, che riportava l'Italia ai valori degli anni precedenti la pandemia, nel 2025 si torna a salire all'8,7%.

Nel complesso, dunque, i dati non sono incoraggianti: i giovani e gli adulti italiani sono, tra i cittadini dei Paesi dell'area OCSE, quelli con un indice di alfabetizzazione di livello più basso. Quali possono essere le ragioni? Spesso si sostiene che le classi sono sovra-affollate, che servono più docenti. Ciò in realtà non è vero. «Nel 2018 ... il numero di insegnanti nella scuola statale era in media più alto rispetto ai paesi OCSE. [...] Le nostre classi erano meno affollate di quelle della media OCSE: nel 2018, la dimensione media di una classe nella scuola primaria e secondaria di primo grado era di rispettivamente 19 e 21 studenti contro una media OCSE di 21 e 23. Tutti i principali grandi paesi hanno classi più grandi delle nostre» (Olivari, Casamonti, 2020: 3). E negli ultimi anni il rapporto insegnanti-alunni è diventato anche più favorevole, perché, nonostante il calo demografico che ha ridotto la popolazione giovanile, «la scuola è l'unico comparto della Pubblica Amministrazione che ha visto crescere in modo significativo il proprio personale (poco più del 20% nell'ultimo decennio)» (Fondazione Agnelli, 2022: 5). Non è nemmeno

vero che la scuola pubblica sia sotto-finanziata rispetto ad altri paesi (diversamente dall'università, che ha invece risorse nettamente inferiori):

L'Italia non spende meno per la scuola del resto d'Europa. Per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado la spesa pubblica italiana come percentuale del PIL è allineata alla media europea e a quella di paesi come Germania e Spagna [...] Per ogni singolo studente fra i 6 e i 15 anni il nostro Paese spende circa 75mila euro, a parità di potere d'acquisto, collocandosi sopra la media europea. (Fondazione Agnelli, 2022: 7-9).

Sarà allora colpa di Internet e dei social network? No, anche questo è un mito da sfatare. Rispetto ai loro coetanei europei (16-29 anni), i giovani italiani sono tra quelli che usano meno Internet (Eurostat 2023) e i social network (Eurostat, 2024), occupando in entrambi i casi il penultimo posto.

Non ci rimane che concludere che gli scarsi livelli di alfabetizzazione in Italia siano dovuti in buona parte a una scuola che funziona male, poco efficace, antiquata. Una scuola per cui rimangono valide ancora oggi molte critiche formulate a Barbiana sessant'anni fa, come vedremo nelle prossime pagine.

### 3. L'INEFFICACIA DELLA SCUOLA ITALIANA. ALCUNE POSSIBILI CAUSE

Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete.

L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola è più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. (LP: 697-98)

Così dicevano don Milani e i suoi ragazzi sessant'anni fa e queste parole restano attualissime ancora oggi. Abbiamo una scuola molto differenziata territorialmente, in cui spesso chi è in difficoltà viene bollato con l'etichetta (Zappella, 2021) di studente con DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento) o con quella molto più vaga di studente BES (Bisogni educativi speciali) e – pur venendo in genere promosso e non più respinto come ai tempi di don Milani – viene lasciato comunque ai margini, in quanto non esce dalla scuola dotato delle competenze sufficienti per affrontare poi l'Università e il mondo del lavoro qualificato.

In questo paragrafo, analizzeremo tre possibili cause che limitano l'efficacia dell'educazione linguistica nella scuola italiana e che don Milani e i ragazzi di Barbiana avevano già precocemente individuato, e precisamente

1. una scuola immobile e inutile;
2. la superfetazione grammaticale;
3. l'ossessione valutativa.

#### 3.1. Una scuola immobile e inutile

In *Lettera a una professoressa* si criticava una scuola troppo attenta alla forma, ferma sul passato e così distante dai problemi reali del presente da risultare sostanzialmente inutile agli occhi dei ragazzi.

[...] non c'è nulla sul giornale che serva ai vostri esami. È la riprova che c'è poco nella vostra scuola che serva nella vita. (LP: 703)

Il Monti

Quella stessa professoressa a italiano voleva a tutti i costi le strane fiabe d'Omero. Ma almeno fosse stato Omero. Era il Monti.

A Barbiana non s'era letto. Solo una volta, per ridere, si prese il testo greco e si contò le parole d'un canto. Centoquarantuno per cento! Ogni tre parole due son d'Omero, una è parto della testolina del Monti.

E il Monti chi è? Uno che ha qualcosa da dirci? Uno che parla la lingua che occorre a noi? Peggio ancora: è uno che scriveva una lingua che non era parlata neppure a tempo suo (LP: 704).

Non ci interessa qui aprire un dibattito sulla validità di diverse traduzioni di Omero. Il punto che questo passo esemplifica, e che ha validità generale, è che la scuola italiana in molti casi tende a orientarsi verso la tradizione, l'antico, l'aulico, sostenuta anche da un dibattito pubblico dove opinionisti scarsamente informati sulle ricerche di psicologia e sociologia dell'apprendimento continuano a ripetere il mito dell'età dell'oro, del ritorno al passato come via di salvezza. L'introduzione di tecnologie digitali aggiunge in molti casi solo una patina di finta modernità: l'innovazione passa per le pratiche didattiche, non per gli strumenti tecnici.

Nella critica all'Omero di Monti non c'è tanto una questione filologica, ma una questione più generale e profonda: l'obiettivo contro cui il prete di Barbiana effettivamente voleva scagliarsi era quello di una scuola talmente lontana dalla realtà, dagli interessi e dalla lingua dei ragazzi da ottenere l'effetto di perderli, o per lo meno, di far perdere loro contenuti che avrebbero potuto anche essere utili ed interessanti, se proposti con altre modalità. Ancora oggi, benché le antologie scolastiche includano anche altre traduzioni, in molte classi si finisce per proporre solo quella di Monti e abbiamo notizia di insegnanti che hanno costretto alunni di 12 anni a imparare a memoria il proemio dell'Iliade in questa lingua «che non era parlata neppure a tempo suo [di Monti]». Gli adulti italiani sono quelli che leggono meno testi letterari al mondo: proviamo a chiederci perché...

La critica di Barbiana includeva anche i temi, a quei tempi praticamente l'unica forma di scrittura praticata a scuola.

Gli esami – Le regole dello scrivere

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. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve, ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo.

Così scrivo con i miei compagni questa lettera. Così spero 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 14 anni e venivo dai monti. Per andare alle magistrali mi ci voleva la licenza [...]

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 i luoghi comuni (LP: 699).

La critica al tema come forma problematica ed esclusiva di didattica della scrittura, già formulata ai primi del '900 da autori come Lombardo Radice, è stata reiterata più volte negli ultimi decenni (cfr. ad esempio De Mauro, 1963, 1979; Giscl, 1975, VIIc; Lo Duca, 1975; Serafini, 1985; Lavinio, 1991; Guerriero, 2002; Serianni, Benedetti 2009, 2015; Demartini, 2018 e tanti altri) e si può dire che questo sia uno degli ambiti in cui a scuola sono stati compiuti alcuni passi avanti. Nell'editoria e nelle pratiche scolastiche si sono affacciate altre forme testuali, con l'intento di esporre gli alunni alla varietà di generi di scrittura. Tuttavia, anche in questi casi predomina un orientamento verso una prosa alta, formale, il cosiddetto "italiano scolastico", che viene richiesto anche in contesti, quali una mail tra amici, in cui non sarebbe appropriato, creando così dei falsi pragmatici (Colombo 2011; Serianni, Benedetti, 2009, 2015).

Le critiche di Barbiana a una scuola formalista continuavano in un altro ambito, quello delle lingue straniere:

Gufi, ciottoli e ventagli  
Il compito di francese era un concentrato di eccezioni.  
Gli esami vanno aboliti. Ma se li fate, siate almeno leali. Le difficoltà vanno messe in percentuale di quelle della vita. Se le mettete più frequenti avete la mania del trabocchetto. Come se foste in guerra coi ragazzi.  
Chi ve lo fa fare? Il loro bene?

Il loro bene no. Passò con nove un ragazzino che in Francia non saprebbe chiedere nemmeno del gabinetto.  
Sapeva solo chiedere gufi, ciottoli e ventagli sia al plurale che al singolare.  
Avrà saputo in tutto duecento vocaboli e scelti col metodo di essere eccezioni, non d'essere frequenti (LP: 699).

Sulla base delle nostre esperienze personali (non siamo a conoscenza di studi sistematici in merito), possiamo dire che, ancora oggi, in molte classi si insegna a recitare a memoria lunghe liste di verbi irregolari inglesi o francesi. Ma questo si estende anche all'italiano, dove, ad esempio per quanto riguarda l'ortografia, si elencano fin dai primi anni della primaria tutte le eccezioni possibili, anche quando riguardano parole di scarsissima frequenza, con quella "mania del trabocchetto" che irritava gli studenti di Barbiana. Vi sono siti destinati a insegnanti di primaria che propongono frasi e dettati ricchissimi di eccezioni e insidie, ma assurdi dal punto di vista del significato: non solo vengono proposte parole spesso sconosciute ai bambini e non contestualizzate (1), ma anche frasi assolutamente prive di senso (2).

1. Arciere, braciere, piacere, raggiera, beneficenza...  
Circuito, percuotere, acquisire, riscuotere, acuire....  
[fin dalla II primaria]

2. Un cervo si riposa sopra un ceppo.  
Perché hai messo nella lavatrice un paio di cesoie?  
C'è una pulce su quell'alce.

(portalebambini.it, 2024: <https://portalebambini.it/schede-italiano-parole-ce/>)

E infine, le battaglie in difesa del corsivo, che ancora una volta suonano soprattutto come difese della tradizione. Anche qui, non entriamo nel merito della questione sul piano didattico-cognitivo, ma vogliamo solo ricordare che scrittura manuale, scrittura in corsivo e calligrafia non sono termini sinonimi. La scrittura manuale (chirografia) si contrappone a quella mediante tastiera (dattilografia), ma il primo caso comprende anche lo stampato,

sia maiuscolo che minuscolo (il cosiddetto script, poco diffuso in Italia). Nella scrittura manuale, il tratto corsivo si contrappone al tratto stampato. Pur essendo una forma di scrittura “tradizionale”, il corsivo non ci pare in sé problematico, a patto che ci si ricordi che la scrittura corsiva dovrebbe consentire appunto di correre, facendo s-correre meglio la penna sul foglio. In tal senso è ben diversa dalla calligrafia, cioè la bella scrittura fine a sé stessa, come si manifesta a scuola nella didattica del corsivo maiuscolo: quelle lettere piene di svolazzi sono un omaggio della scuola contemporanea alle (calli)grafie ottocentesche, una fatica inutile imposta agli alunni dei primi anni di scuola primaria, che dovrebbero concentrarsi su questioni ben più importanti come la rappresentazione ortografica o la connessione fluida tra pensiero e atto grafico.

### 3.2. *La «superfetazione grammaticale»*

A proposito di un’attenzione ossessiva alla forma, resta centrale il ruolo della grammatica, con il rischio sempre presente di quella che Cristiana de Santis (2016b) definiva come *superfetazione*<sup>7</sup> di argomenti:

basta confrontare l’indice di una grammatica italiana con quello di una grammatica di qualsiasi altra lingua europea per rendersi conto della superfetazione di argomenti e distinzioni interne che appesantiscono le nostre trattazioni. Le grammatiche scolastiche, in particolare, indugiano su definizioni inadeguate e pratiche tassonomiche che – nella migliore delle ipotesi – dovrebbero preparare allo studio della sintassi latina (e, più in generale, allenare il pensiero astratto), ma che intanto costituiscono una zavorra che ostacola il traguardo delle competenze.

Molte delle ore di italiano nella scuola primaria e secondaria di primo grado, in effetti, sono dedicate allo studio della grammatica, senza però che vi siano benefici concreti nello sviluppo delle competenze. Non è certo una novità: già negli anni ’70 del secolo scorso, Berretta (1977: 12-13), Renzi (1977: 209), Altieri Biagi (1978) e tanti altri linguisti – oltre alle *Dieci tesi* del Giscel (Giscel, 1975) – avevano evidenziato come un approccio tradizionale alla grammatica, basato sulla presentazione di regole ed eccezioni, condotto con modalità deduttive (dalla regola all’esercizio) non servisse affatto a imparare e scrivere meglio. La discussione su questi temi tra fine anni Settanta e primi anni Novanta è stata molto accesa e ricca di proposte (sintesi in Lo Duca, 2013). Poi vi sono stati anni di ristagno. Quanto è davvero cambiato oggi? Nonostante continuino ad esserci spinte verso un approccio diverso all’insegnamento della lingua e verso l’adozione di modelli grammaticali più scientifici, che rendano gli alunni più attivi (in particolare si nota oggi una certa diffusione del modello valenziale, cfr. De Santis, 2017 e 2025; Duso, 2019; De Santis, Bambini, 2023), nella maggioranza delle scuole prevale ancora un insegnamento di tipo deduttivo e tradizionale, che allontana gli studenti e rende loro la materia grammatica poco o affatto gradita (Rosì, 2018).

<sup>7</sup> Anche Serianni (2016: 204) usava lo stesso termine per riferirsi a un accumulo di nozioni che si accatastano l’una sopra l’altra in modo pleonastico, usando un latinismo (*superfatio -onis*, da *superfetare* ‘concepire sopra un precedente concepimento’), che in biologia designa un «fenomeno piuttosto raro in cui la fecondazione di un ovulo, in alcuni mammiferi, ha luogo quando già un altro ovulo, maturato nel corso dell’ovulazione precedente, è stato fecondato e ha cominciato a svilupparsi; se il secondo ovulo riesce anch’esso a svilupparsi, si ha una gravidanza gemellare, nella quale uno dei gemelli, il più giovane, è di regola meno sviluppato» (da <https://www.treccani.it/vocabolario/superfetazione/>).

Periodiche rassegne sulla manualistica scolastica<sup>8</sup>, poi, indicano che – se alcuni miglioramenti ci sono stati ed esistono alcuni manuali più innovativi e più scientifici – la maggior parte delle grammatiche scolastiche resta ancorata ad una visione tradizionale, e tendenzialmente normativa della lingua. La grammatica si insegna ancora oggi partendo dal piccolo (gli articoli, i nomi, gli aggettivi, le preposizioni...) per arrivare alla frase solo dopo anni, e seguendo una rigida tripartizione in analisi grammaticale, logica e del periodo. Anche qualora, sulla spinta della linguistica moderna, le grammatiche scolastiche tentino di introdurre alcuni elementi innovativi (la valenza del verbo, il sintagma...), lo fanno quasi sempre per addizione, aggiungendo il nuovo sul vecchio, senza rinunciare a nulla, senza modificare l'impianto generale e senza il necessario rigore scientifico.

Come osservava Colombo (2015, 2021<sup>2</sup>: 172)

le grammatiche scolastiche sono oggi meno rigidamente normative che in passato, accolgono sparsamente alcuni concetti della linguistica teorica, ma sembrano nel complesso refrattarie ad accogliere la essenziale lezione di metodo che dovrebbero ricavare da questa, l'idea che la riflessione sulla lingua sia appunto riflessione, cioè ricerca, fondata su dati, condotta con procedure esplicite e controllabili, verificabile e falsificabile nelle sue conclusioni.

L'intera gamma delle categorie linguistiche viene presentata a ogni ciclo scolastico pressoché con le stesse modalità e la stessa progressione, senza alcuna attenzione allo sviluppo delle capacità cognitive dell'alunno (Serianini, 2011; Colombo, 2012; Lo Duca 2013, 2018): «una selva di categorie e sottocategorie», regole ed eccezioni, nella quale un ragazzo è quasi fatalmente destinato a smarrirsi o per lo meno a perdere la bussola di cosa sia veramente importante e cosa no (De Santis, Prandi, 2020: 9).

Ed è così che troppo spesso gli studenti arrivano all'università faticando ancora a distinguere tra soggetto e oggetto, tra nome e aggettivo o tra i diversi modi verbali, per fare solo qualche esempio, e con notevolissime difficoltà di scrittura (Lavinio, 1991; Voghera *et al.*, 2005; De Caprio, Montuori, 2010; Fiorentino, 2011; Viale 2011; Grassi, Nuzzo, 2012; De Santis, Gatta, 2013 ecc.).

### 3.3. L'ossessione valutativa

Parte dell'inefficacia della scuola era dovuta negli anni '60 ed è dovuta tuttora a quella che potremmo chiamare una “ossessione valutativa”: a scuola si valuta tanto, troppo, dedicando una buona parte delle ore scolastiche a interrogazioni e verifiche, anziché dedicarle ad attività interessanti e utili per gli studenti.

Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero. Forse non esiste, forse è volgare. Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano. Lingue, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro.

Dietro a quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. Il diploma è quattrini, ma nessuno di voi lo dice. Ma stringi stringi il succo è quello.

<sup>8</sup> Da ultimi Serianini (2011), Colombo (2015, 2019), Bachis (2018). Su singoli aspetti, si vedano inoltre Colombo (2012) e poi Branciforti, Duso (2023, 2024) per la distinzione tra congiunzioni coordinanti ed avverbi connettivi; De Santis (2017) e Duso (2019) per la valenza del verbo; Baratter, Martinelli (2024) per la frase.

Per studiare bene nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivisti a 12 anni.

A 12 anni gli arrivisti son pochi. Tant'è vero che la maggioranza dei vostri ragazzi odia la scuola. Il vostro invito volgare non meritava altra risposta. (LP: 701)

Io posso rassegnarmi e andare al bosco.

Lei può seguitare a oziare in cattedra a far segnini sul registro (LP: 785).

E lì, ritta a due passi da me, c'è lei. Sa le cose. È pagata per aiutarmi.

E invece perde il tempo a sorvegliarmi come un ladro. [...]

Durante l'interrogazione la classe è immersa nell'ozio o nel terrore. Perde tempo perfino il ragazzo interrogato. Tenta di non scoprirsi. Sfugge le cose che ha capito meno, insiste su quelle che sa bene (LP: 787).

Anche su questo piano, poco è cambiato rispetto ai tempi di *Lettera a una professorella*. Nonostante un ricco filone di studi diffuso anche in ambito italiano (si vedano almeno Visalberghi, 1955; Vertecchi, 1976, 2003; Domenici, 1992; Benvenuto, 2003 e oggi Corsini, 2022 e 2025), che invita a distinguere tra valutazione e misurazione e a considerare la valutazione non il fine ma solo un mezzo educativo, arrivando a proporre appunto, la *valutazione che educa* (Corsini, 2022)<sup>9</sup>, nelle scuole italiane predomina ancora decisamente la preoccupazione di dare «un congruo numero di voti», male interpretando una normativa che risale ancora al 1925, in cui si parlava piuttosto della necessità di «un congruo numero di interrogazioni e di esercizi scritti, grafici o pratici, fatti in casa o a scuola» (ivi: 25).

La preoccupazione per il «congruo numero di voti» spinge molti insegnanti, soprattutto nella scuola secondaria, a dedicare gran parte del tempo classe a cercare di misurare le prestazioni dei ragazzi, e gli stessi a studiare per il voto più che il piacere di apprendere, e talvolta a sviluppare un eccessivo spirito competitivo, spesso coltivato dai genitori. A lungo termine, inoltre, una valutazione incentrata sul voto indebolisce la motivazione intrinseca allo studio, che è la vera molla all'apprendimento (sintesi in Corsini, 2025: 84-89, ma la bibliografia sarebbe amplissima).

Il danno più profondo lo fate agli scelti. [...]

Ogni volta [Pierino] ha visto la sua pagella migliore di quella dei compagni che ha perso. I professori che hanno scritto quelle pagelle gli hanno impresso nell'anima che gli altri 99 sono di cultura inferiore. A questo punto sarebbe un miracolo se la sua anima non ne sortisse malata. (LP: 788-89).

La paura del voto e il costante confronto con i docenti e i compagni, inoltre, fanno vivere a sempre più adolescenti la scuola come fonte di ansia eccessiva e di disistima anziché come occasione di apprendimento e di crescita personale (cfr. ad esempio, Lancini, 2023: 74-98; Raimo, 2024; Corsini, 2025: 70 e ss.).

La valutazione basata sui voti ha una valenza sommativa e ha come scopo principale quello di mettere gli alunni su una scala ordinale: Pierino al primo posto, Gianni all'ultimo, gli altri distribuiti sui vari gradini. Questo tipo di logica non è stata scalfita nel corso dei decenni, anche se per un certo tempo i voti sono stati aboliti nella scuola di base, poi reintrodotti, poi di nuovo aboliti ma solo alla scuola primaria. Anche in assenza di voti numerici, si può continuare a svolgere una valutazione sommativa gerarchizzante, come mostrano le seguenti scale.

<sup>9</sup> Si tratta comunque di valutazione formativa, per cui si veda OECD (2005).

Valutazione sommativa

10	A	OTTIMO	C2
9	B	DISTINTO	C1
8	C	BUONO	B2
7	D	DISCRETO	B1
6	E	SUFFICIENTE	A2
5	F	NON SUFFICIENTE	A1

In Italia si usano i voti da 0 a 10 (che in molti casi si riducono a una scala tra 4 e 8 con tutta una serie di ridicole gradazioni intermedie, come 5+, 5 e 1/2, 5/6, 6--, 6-) o aggettivi qualificativi, in altri Paesi si impiegano le lettere dell'alfabeto. Il QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Consiglio d'Europa, 2001), adotta una scala a sei livelli basata su descrittori esplicativi, che, se applicata bene come in alcune certificazioni linguistiche, implica un laborioso e rigoroso processo di validazione e standardizzazione, ma rimane comunque una scala ordinale.

In assenza di tali processi di validazione, la valutazione sommativa non solo è prevalente, ma non è nemmeno accurata. Ancora oggi l'attenzione, infatti, a una misurazione precisa delle prestazioni degli studenti è, per lo meno nel nostro Paese, assai carente: per l'italiano, ad esempio, resta una notevole componente di arbitrarietà nella valutazione dei testi scritti, per cui accade che il tema di italiano di uno stesso studente venga giudicato in modo molto diverso a seconda del docente che lo corregge. Lo sosteneva già Maria Teresa Serafini nel 1985 (cap. 8), mostrando che quattro temi venivano valutati da cinque insegnanti in modo differente, sulla base di criteri diversi (maggior attenzione al contenuto o alla forma...), producendo gerarchie diverse (il tema migliore per un insegnante poteva essere il peggiore per un altro). Mostrava anche come per ogni singolo valutatore l'escursione tra voto minimo e voto massimo fosse limitata a soli due punti (ivi, 156-157). Hanno avuto esiti simili ricerche più recenti, come quella del Giscl Emilia Romagna (2010), di Colombo (2011), di Ujcich (2022, 2023) e, nonostante la prospettiva un po' diversa, gli studi di Serianni, Benedetti (2009, 2015).

Un timido tentativo di cambiamento pareva essere introdotto con l'OM N°172 del 4/12/2020, che ha invitato le scuole primarie a mettere in atto un approccio di valutazione formativa. Tuttavia, anche questa iniziativa, mossa da buone intenzioni, è stata presto trasformata in molte realtà in un'altra scala ordinale, questa volta a quattro livelli (*avanzato, intermedio, base e in via di prima acquisizione*), con tanto di documenti più o meno ufficiali (spesso approvati dagli organi collegiali) in cui si istituiscono equivalenze tra i "nuovi" quattro livelli e i "vecchi" livelli dei voti e giudizi.

Insomma, tutta la girandola di forme di valutazione degli ultimi decenni si può riassumere con la celebre frase «Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi» (Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*).

#### 4. UN'ALTRA SCUOLA È POSSIBILE: TRE PROPOSTE PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PIÙ EFFICACE

Come *Lettera ad una professoressa* opponeva alla *pars destruens* una *pars costruens*, così anche noi proviamo a identificare una serie di proposte che servano per un'educazione

linguistica efficace. Ci limitiamo alle tre che si ispirano alla lezione di don Milani e che possono fungere da contraltare alle tre criticità appena avanzate.

1. Adottare un approccio diverso per insegnare a scrivere: il progetto *Osservare l'interlingua* e la scrittura collaborativa.
2. Proporre una grammatica più ragionevole e che sia funzionale alla comunicazione.
3. Valutare in modo diverso.

#### *4.1. Un approccio diverso alla scrittura: il progetto Osservare l'interlingua*

*Lettera ad una professoressa*, come abbiamo visto, contiene una delle più precoci critiche all'insegnamento – o piuttosto alla mancanza di insegnamento – della scrittura nella scuola italiana (cfr. § 3.1). Le soluzioni proposte nel corso del tempo sono state diverse, anche a seconda del grado scolastico.

Don Milani e Mario Lodi hanno avanzato la proposta della scrittura collettiva (Gesualdi, Corzo, 1992; Corradi, 2017 e 2025: 29-43; De Santis, 2023)<sup>10</sup>, che resta valida ancora oggi, anche perché permette di dedicare molto tempo al processo della scrittura. Gli studi sulla scrittura, compiuti tra gli anni Ottanta del Novecento e oggi, a livello extra-europeo (Hayes, Flower, 1980; Bereiter, Scardamalia, 1987; Kellogg 2008) ed europeo (in Italia Boscolo, 1990, 2002; Serafini, 1985, 1992; Della Casa, 1994; Cignetti, Fornara 2014, 2017; Corno, 1987, 2019; D'Aguanno, 2019; Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021; Cignetti *et al.*, 2022 ed altri) hanno infatti evidenziato come sia importante insegnare a scrivere scomponendo un'attività di per sé molto complessa in processi e sottoprocessi, in particolare quelli della pianificazione, formulazione e revisione. Seguire ogni singolo studente nelle diverse fasi richiede molto tempo; se però gli studenti lavorano in gruppo, non solo si riduce l'impegno dell'insegnante, ma i ragazzi imparano gli uni dagli altri mettendo insieme le forze e scambiandosi vicendevolmente un feedback continuo.

Pur essendo molti gli esempi di pratica della scrittura collettiva in Italia, un lavoro particolarmente rilevante sia per le proporzioni che ha assunto coinvolgendo un numero molto alto di scuole, sia perché accompagnato da uno studio quasi sperimentale con ricca mole di dati, è quello compiuto nel progetto *Osservare l'interlingua*, raccontato dettagliatamente in Pallotti, Borghetti, Rosi (2021); Pallotti, 2017; Pallotti, Rosi 2017; Benelli, Zilioli (2023). Si tratta di un percorso di formazione dei docenti e di sperimentazione educativa promosso dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia, e coordinato da Gabriele Pallotti, che ha coinvolto ogni anno, dal 2007/08 al 2019, un ampio numero di scuole, Comuni e Reti del Comune di Reggio Emilia, ma poi anche di altre zone d'Italia, tra cui si segnalano in particolare i lavori svolti a Napoli da Tarallo (2017, 2019). Molte delle scuole in cui si è svolta la sperimentazione erano primarie, ma anche secondarie di primo grado, frequentate da un alto numero di studenti non nativi, e quindi considerate scuole “difficili”. Anche lì però è stato possibile insegnare a scrivere bene a tutti, applicando, semplicemente e con costanza, un metodo corretto, molto simile a quello che suggeriva don Milani. Sono donmilaniani, infatti, già buona parte dei principi metodologici cui ci si ispira (ivi: 87): prima osservare e poi intervenire; una valutazione formativa; un approccio basato sui processi; lavoro di gruppo; autonomia e metacognizione; terminologia minima e attenzione alla motivazione.

<sup>10</sup> Segnaliamo anche l'intervento di Emanuela Piemontese al Convegno Giscl su *Mario Lodi e l'educazione linguistica democratica*, 11 febbraio 2023, visibile su: <https://www.youtube.com/watch?v=3X8zhSk2DWE>.

Il termine “interlingua”, e la metodologia di ricerca ad esso sottesa, appaiono qualche anno dopo *Lettera a una professoressa*: non sono in contrasto con il suo messaggio, ma ne costituiscono una prosecuzione. Il nome del progetto *Osservare l'interlingua* (= OssIL) indica che qualunque intervento educativo deve essere fondato «sull'osservazione sistematica, diagnostica, delle competenze in L2 e dei processi di acquisizione e uso linguistico» (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 10). Di per sé, il concetto di interlingua è stato sviluppato per le lingue seconde da Selinker (1972: 214), che la definiva come «un sistema linguistico separato [...] che risulta dai tentativi, da parte di un apprendente di produrre una norma della lingua di arrivo». Pallotti (ivi: 17-19; 2020: 196 e ss.), però, propone di estendere tale concetto anche ai nativi quando si parli dell'acquisizione scolastica della lingua standard, che non è la lingua madre di nessuno (Berruto, 1987: 59; Moretti, 2011). Tutti gli alunni, infatti, stanno imparando una lingua che non è la loro e si trovano in punti diversi di uno stesso *continuum* interlinguistico: possono dunque lavorare insieme, in modo inclusivo, senza che vi sia una separazione tra nativi e non nativi. Inoltre, in aggiunta ai più evidenti livelli di fonologia, lessico e grammatica, anche altre forme provvisorie di uso del codice linguistico possono essere considerate interlingue: varietà intermedie nell'apprendimento della letto-scrittura, padronanza di registri e varietà, ampliamento del repertorio pragmatico e sociolinguistico.

L'interlingua non è solo una varietà di lingua, un oggetto da studiare: corrisponde, piuttosto, a «un vero e proprio approccio agli studi dei fenomeni di acquisizione e uso dei sistemi linguistico-comunicativi» (Pallotti, 2020: 193) che apre a una prospettiva nuova, la quale tiene conto, prima di tutto, del processo evolutivo che stanno compiendo gli studenti, al di là degli errori commessi. In primo piano, dunque, non sta l'*accuratezza* quando piuttosto la *funzionalità comunicativa*, l'apprendere a esprimere nuove funzioni, come ad esempio quelle necessarie a descrivere un esperimento scientifico, o narrare un evento in modo decentrato. Prioritaria è la necessità di comunicare, poi si apprendono anche le forme necessarie a farlo, nella misura in cui esse siano utili a esprimere determinati significati. È in fondo ciò che si proponeva in *Lettera a una professoressa* a proposito dell'acquisizione delle lingue straniere:

Quell'estate ero andato a Grenoble a lavar piatti in una trattoria. M'ero trovato subito a mio agio. Negli ostelli avevo comunicato con ragazzi d'Europa e d'Africa.

Ero tornato deciso a imparare lingue a tutto spiano. Molte lingue male piuttosto che una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle patrie.

Nei tre anni delle medie noi avevamo fatto due lingue invece di una: francese e inglese. Avevamo un vocabolario sufficiente a reggere qualsiasi discussione. Pur di non farla lunga con qualche sbaglio di grammatica. Ma la grammatica appare quasi solo scrivendo. Per leggere e parlare si può fare senza. Poi pian piano s'orecchia. Più tardi chi ci tiene può studiarla.

Del resto con la nostra lingua si fa così. Si riceve la prima lezione di grammatica dopo otto anni che si parla. Dopo tre che si legge e che si scrive. (LP: 699-700)

Così come imparano le lingue straniere, bambini e ragazzi devono imparare a usare il codice scritto, che non possiedono ancora, non per obiettivi fini a sé stessi, ma per comunicare cose interessanti, che li riguardino e li motivino. Devono quindi «aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti» (LP: 698) e poi procedere

passando attraverso le diverse fasi, come si faceva a Barbiana: una “tecnica umile”, da seguire scrupolosamente.

Noi dunque si fa così:

Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un’idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola.

Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi.

Ora si prova a dare un nome ad ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due.

Coi nomi dei paragrafi si discute l’ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini.

Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l’ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene.

Si ciclostila per averlo davanti tutti uguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all’aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un’altra volta. Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola.

Si chiama un estraneo dopo l’altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire.

Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza. (LP: 785-86)

Nel progetto OssIL i compiti di scrittura proposti sono molti: si scrive per raccontare una storia per immagini, un video; o per descrivere una figura, un oggetto, un processo; o per spiegare regole, istruzioni ed infine anche per argomentare a partire da dati e fonti (è la cosiddetta «scrittura documentata», per cui cfr. Pallotti, 2002). La prima fase prevede dunque di documentarsi su cosa scrivere e di raccogliere le idee, condividerle con i compagni. Una volta visto un filmato, osservato un esperimento o preparato il pane, ad esempio, i bambini annotano le loro idee su alcuni foglietti e le mettono in ordine utilizzando dei raccoglitori trasparenti o delle scatole (Figura 6).

Raccolte le idee, i bambini in gruppo confrontano le loro soluzioni con quelle degli altri: è un passaggio molto importante perché dà loro la possibilità di constatare come sia possibile ragionare diversamente anche tra pari. Quindi, i diversi gruppi costruiscono un proprio “progetto” di testo (termine più accattivante del più tradizionale “scaletta”), articolato in unità informative principali e secondarie, sulla base del quale stendono poi il testo. La Figura 7 mostra i progetti formulati da cinque diversi gruppi e quello condiviso dall’intera classe, a partire dalla consegna di scrivere un testo che racconti quanto accade in un breve spezzone video tratto da *Tempi moderni* di Charlie Chaplin.

Figura 6. Raccoglitori



Figura 7. I progetti di testo

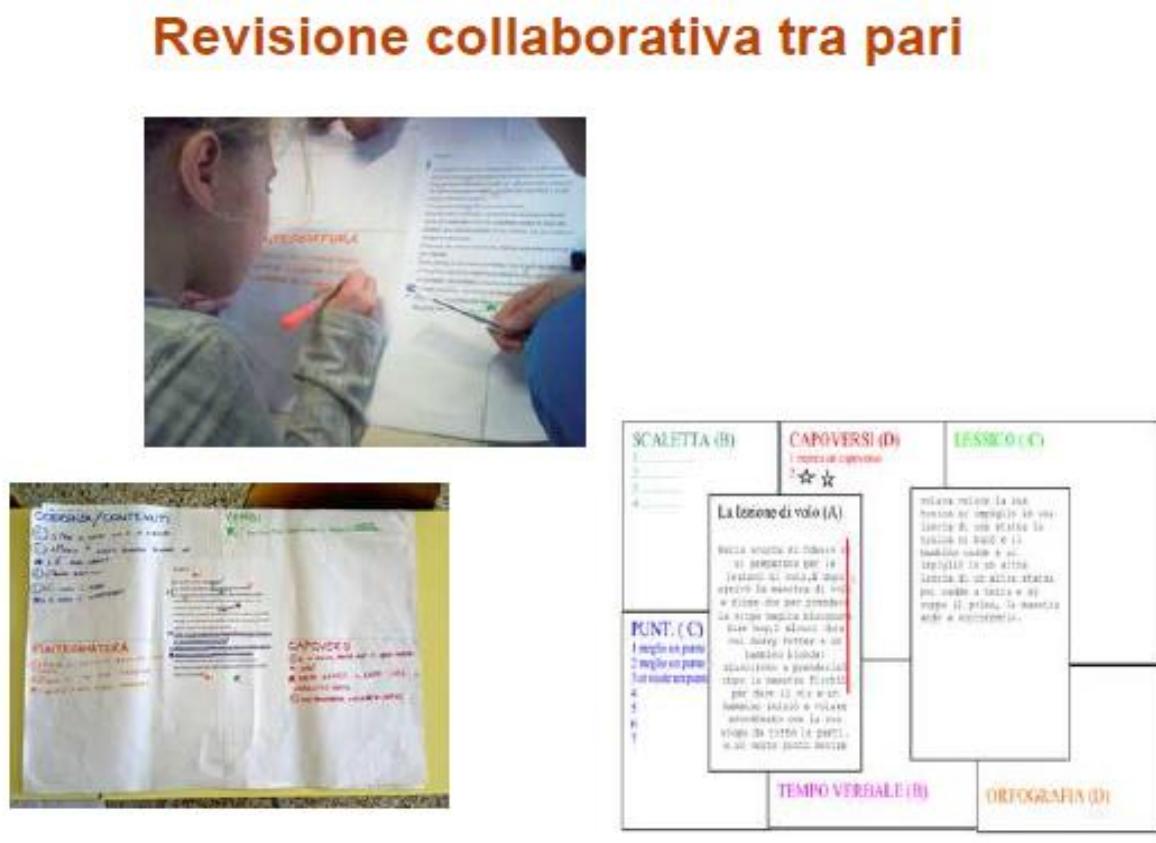
## Confronto tra gruppi sui progetti di testo

GRUPPO AKRAM	GRUPPO ANTONIO	GRUPPO CIRO	GRUPPO MARTIN	GRUPPO ALESSIO	CLASSE
<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> 1. Charlot fa aspettare la ragazza 2. Riceve la lettera 3. Un signore dà a Charlot un binocolo 4. Il signore mostra a Charlot i magazzini 5. Infine il signore esce chiudendo energicamente la porta	<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> 1. Dice alla ragazza di aspettare 2. Charlot riceve una lettera da un signore 3. Gli viene dato un binocolo 4. Gli vengono mostrati da un signore i magazzini 5. Gli viene chiusa la porta in faccia	<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> 1. Charlot lascia la ragazza fuori dall'edificio 2. A Charlot vengono dati una lettera e un binocolo/svegliato 3. Raggiungendo il bar con le botti di vino, sale le scale mobili con il signore, che lo lascia all'interno dell'edificio	<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> 1. i compagni di Charlot gli danno un foglio 2. l'amico di Charlot lo accompagna a vedere i magazzini 3. Charlot corre con la ragazza	<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> 1. Charlot riceve una lettera 2. Charlot riceve da due signori un binocolo 3. Charlot saluta il signore 4. Gli viene chiusa la porta in faccia	<b>Titolo sequenza 1</b> <b>CHARLOT CUSTODE</b> <b>1.Charlot lascia la ragazza fuori dall'edificio</b> <b>2.Charlot riceve una lettera e un binocolo/sveglia</b> <b>3.Il signore mostra a Charlot i magazzini</b> <b>4.Infine il signore</b>

Segue quindi la fase di revisione: mentre a Barbiana si trattava di una revisione collettiva, fatta da alunni di diverse età tutti insieme, nelle classi di oggi sono alunni coetanei, con competenze però sempre diverse, a confrontarsi tra di loro, lavorando in

piccoli gruppi. I testi di ogni gruppo vengono revisionati dagli altri gruppi, in un cartellone A3. Ciascuno di loro si occupa di un solo aspetto del testo, col metodo “due stelle e un augurio” (indicando cioè due aspetti positivi e suggerendo un miglioramento). Anche qui, la tecnica della revisione di don Milani viene implementata attraverso le recenti conquiste della disciplina chiamata Linguistica testuale: viene infatti prestata attenzione non solo a lessico, ortografia e punteggiatura, ma ad esempio all’uso accurato dei diversi tempi verbali, al rispetto del capoverso, ai connettivi, ecc., anche a seconda del tipo testuale e dell’età degli studenti. Del resto, l’interlingua è un *sistema* linguistico, e come tale è composto da molti livelli di analisi: i bambini imparano quindi ad analizzare i testi loro e dei loro compagni a tanti livelli diversi, affrontandoli uno alla volta.

Figura 8. Revisione tra pari



Una volta revisionato, il testo viene restituito al gruppo che lo ha scritto, il quale può decidere di modificarlo o meno sulla base del feedback ricevuto, per poi leggere alla classe testo iniziale e finale, illustrando anche le motivazioni delle scelte compiute. Nel percorso viene dato infatti ampio spazio alla metacognizione, per cui i bambini arrivano, alla fine, a scrivere le regole per produrre un buon testo e a confrontarsi su di esse.

L’insegnante è presente in tutte le fasi, pianifica attentamente e guida gli alunni dei diversi passaggi, intervenendo però il meno possibile; non corregge e non valuta, dal momento che si ritiene fondamentale sviluppare la metacognizione e l’autonomia dei bambini, ritenute entrambe doti essenziali per l’apprendimento (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 100).

Tante volte è stato detto che con la scrittura collettiva i ragazzi imparano a scrivere meglio: il Progetto OssIL lo ha dimostrato con metodi scientifici, appresi da discipline

recenti quali la *design based research* (Collins *et al.*, 2004) e dalla glottodidattica sperimentale (Nuzzo, Rastelli, 2011; Rastelli, 2019). Il gruppo di ricerca di OssIL ha infatti sottoposto parte delle classi che seguivano la sperimentazione a un protocollo quasi sperimentale (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 9) che verificasse l'efficacia dell'insegnamento, confrontando come scrivevano gli alunni di 14 classi di scuola primaria, di cui 7 avevano seguito il percorso e 7 non lo avevano seguito, fungendo quindi da classi di controllo. Prima della sperimentazione gli allievi dei due gruppi dovevano scrivere un testo su uno stimolo e così dovevano fare alla fine della formazione, in modo che i testi composti fungessero da termini di confronto per vedere se e quanto il lavoro fatto avesse inciso nelle abilità di chi aveva seguito la sperimentazione rispetto a chi non l'aveva seguita ma aveva imparato secondo un metodo più tradizionale. Nella stesura del testo finale (post test), i ricercatori hanno verificato che i bambini – anche senza che l'insegnante lo imponesse – seguivano lo stesso processo, preparando prima un progetto di testo e mostrando quindi di aver inteso l'importanza della fase di pianificazione, affatto scontata alla loro età. Facevano quindi un'auto-revisione.

I risultati, esposti distesamente in Pallotti, Borghetti, Rosi (2021, capp. 7-9), dimostrano che nel complesso le classi sperimentali producono testi decisamente migliori dal punto di vista linguistico rispetto a quelli delle classi di controllo: ad esempio sono più lunghi, più ricchi di informazioni e dettagli, più coerenti e coesi; sono meglio organizzati grazie alla punteggiatura e riescono a riferire le informazioni in modo esplicito, con meno ambiguità e approssimazioni.

Il dato più importante che emerge tuttavia è che non sono solo singoli bambini particolarmente dotati a progredire, ma è l'insieme di tutti i bambini delle classi sperimentali, che avevano al loro interno un terzo di multilingui e che alla fine del percorso risultano essere molto più omogenee al loro interno rispetto alle altre. Nel complesso, dunque,

la maggior uniformità all'interno delle classi sperimentali [...] è una manifestazione concreta di quell'ideale di inclusività di cui si parla molto nei documenti [...] ufficiali e nei dibattiti pedagogici. Questa sperimentazione mostra che si possono raggiungere ottimi risultati di inclusione anche senza organizzare percorsi differenziati, laboratori speciali (se non nelle prime fasi di accoglienza), materiali diversificati, senza dividere la classe in alunni con o senza Bisogni Educativi speciali [...] Una didattica inclusiva non nega l'esistenza delle differenze, ma le affronta senza proporre interventi differenziati, bensì percorsi che favoriscono la partecipazione di tutti, ciascuno con le sue modalità e possibilità, facendo leva sulla collaborazione tra pari. (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 176).

#### 4.2. Una grammatica ragionevole e che serve

Già nel 1977 Lorenzo Renzi, intervenendo sulla proposta di Parisi di una grammatica razionale, suggeriva piuttosto di limitarsi, nella scuola, a proporre una *grammatica ragionevole* e l'aggettivo è stato ripreso, con leggere modifiche (ad es. *grammatica ragionata, percorsi ragionati...*), da diversi studiosi che si sono occupati di scuola (Lo Duca, Solarino, 2006; Duso, 2019; De Santis, Prandi, 2020; ecc.). Una volta che si rinunci allo sterminato apparato definitorio tradizionale cui si accennava nel § 3.3, infatti, fare una buona grammatica nella scuola dell'obbligo è possibile, e utile, a patto di adottare i seguenti accorgimenti.

A) Diminuire drasticamente il numero delle nozioni e della terminologia metalinguistica insegnate, limitandosi a quelle veramente di base e partendo sempre dalla frase, all'interno della quale presentare poi le singole parole, come i pesci nell'acqua (De Santis, 2021: 14-15). Fin dalla terza primaria, ad esempio è possibile lavorare sulla frase semplice, partendo dalla frase nucleare (soggetto verbo e altri argomenti necessari), e sui sintagmi che la compongono, in particolare il sintagma nominale e sul sintagma verbale, analizzando alcuni verbi predicativi con i loro argomenti diretti e indiretti e i verbi copulativi più comuni (*essere, sembrare...*). Alla secondaria di primo grado, poi si potrà estendere l'analisi della frase semplice a frasi più ricche (contenenti anche modificatori del nome e del verbo ed espansioni), mettendo a fuoco anche altri sintagmi (il sintagma aggettivale, preposizionale e avverbiale) e analizzando anche le principali espansioni – o complementi, o margini che li si voglia chiamare – di tempo, causa, luogo, concessione (senza tuttavia soffermarsi su una lista infinita), per passare poi, in terza, a occuparsi della frase complessa. Anziché ricorrere alla complicata tassonomia delle categorie tradizionali dell'analisi del periodo, però, si presenterà la frase complessa come una frase semplice che contiene altre frasi al suo interno, di tre tipi diversi, come propongono ormai tutte le grammatiche descrittive dell'italiano (Andorno, 2003; Salvi, Vanelli, 2004; Prandi, De Santis, 2011, 2019 e De Santis, Prandi, 2020; Ferrari, Zampese, 2016 ecc.):

- argomentali (o completive: *Anna ha detto che Luca sta arrivando*);
- non argomentali (o avverbiali: *Quando piove adoro stare sotto le coperte perché ascolto la pioggia*);
- relative non restrittive e restrittive (*Lucia, che mi conosce bene, mi ha fatto il regalo che desideravo di più*).

Come suggeriscono le stesse *Indicazioni nazionali* (2012; 2025) è sufficiente soffermarsi sulle subordinate di primo grado e, tra le non argomentali, proporre, a mo' di esempio, una tassonomia minima e non esaustiva di quelle più comuni (temporali, causali, finali, concesse) senza indulgere in minuziose classificazioni di tipo semantico.

Una volta che gli alunni possiedano solidamente categorie e termini tecnici fondamentali (su cui si vedano almeno Pallotti, 2009 e Lo Duca, 2018) potranno poi approfondire le altre conoscenze nella scuola secondaria di secondo grado, a seconda delle diverse esigenze, dovute anche all'indirizzo di studio scelto e al confronto con le altre lingue apprese, siano esse lingue moderne o classiche. Tuttavia, qualche confronto interlinguistico si può proporre anche prima, cercando di valorizzare le intuizioni e le conoscenze degli studenti multilingui o ispirandosi a particolari progetti (Andorno, Sordella, 2020).

B) Nella descrizione, adottare un modello eclettico, che da un lato assorba le conquiste più importanti della linguistica moderna (nel punto A abbiamo infatti introdotto categorie e terminologia condivisi da diversi filoni teorici, come *sintagma, valenza/argomento* del verbo ecc.), e dall'altro mantenga ciò che ancora funziona del cosiddetto “modello tradizionale” (che di per sé non è un modello, cfr. Graffi, 2012; Lo Duca, 2013; Colombo, Graffi, 2017), come ad esempio le categorie di soggetto, oggetto o di verbo predicativo/copulativo. Piuttosto che fare lunghe liste di complementi, si rifletterà sul fatto che alcune parti della frase esprimono nozioni semantiche fondamentali come causa, tempo, luogo, movimento, insistendo sugli effetti comunicativi che si ottengono esprimendo queste nozioni in diversi modi.

C) Passare, in ogni ordine scolastico, dalla frase al testo, lavorando fin dalla primaria anche sulla testualità, a partire da brevi testi alla portata degli studenti, sui quali si può riflettere, ad esempio, sull'uso dei tempi verbali (specialmente se narrativi) e sull'aspetto del verbo

(Bertinetto, 1986; Ferrari, Zampese, 2016; Ujcich, 2010; Lo Duca, 2013, 2018), sui connettivi testuali (Colombo, 2012; Colombo, Graffi, 2017; Branciforti, Duso, 2023; Prandi, 2023), sulla catena anaforica (Lo Duca, 2013; Ferrari, 2014), con maggiori ricadute nelle abilità produttive, in particolare nella scrittura.

D) Lavorare sul testo (su diversi tipi di testo, sia scritti che parlati) e sui diversi registri adottati porta infatti anche a *proporre una grammatica più funzionale alla comunicazione*, così come accade quando si fa grammatica di una seconda lingua, compreso l’italiano L2. Gli approcci di oggi, in particolare quelli legati al *focus on form* (Doughty, Williams, 1998; Benati, 2021; Duso, 2023), suggeriscono infatti di non partire mai da una singola forma linguistica come potrebbe essere il passato remoto. Un insegnante di L2 presenta invece per prima cosa un buon testo input, ad esempio una fiaba ai bambini o un racconto agli adolescenti, che faccia ampio uso di tale forma verbale e mira prima di tutto alla comprensione del testo. Solo in un secondo momento, spingerà gli studenti a *notare* la forma, a confrontarla con forme del passato co-ocorrenti (ad esempio l’imperfetto in un testo narrativo) e a rilevarne le differenze d’uso. È possibile anche, a questo punto, passare ad analizzare altri contesti/ testi dove si usa ancora il passato remoto, con attenzione anche ai diversi parlati regionali (magari approfittando delle conoscenze degli studenti stessi, che possono intervistare altri parlanti: nonni, amici...) e – a livello di scuola secondaria – poi confrontare i diversi tipi di passato italiano con quelli delle altre lingue studiate in classe (inglese, spagnolo, tedesco) o parlate dagli alunni (“In rumeno esiste un tempo simile al passato remoto”? “Secondo voi in inglese c’è la stessa differenza che c’è in italiano?”) per scoprire la categoria dell’aspetto verbale, anch’essa molto importante e poco utilizzata a scuola per l’italiano L1.

E) *Adottare un metodo il più possibile induuttivo*, che parta sempre dalle conoscenze dei propri alunni, cercando di portare a consapevolezza esplicita ciò che i parlanti già sanno, implicitamente, della propria lingua madre (cfr. Lo Duca, 2004, 2018; Ujcich *et al.*, 2020, 2021). Anche gli studenti non nativi che abbiano minori conoscenze linguistiche dell’italiano rispetto ai compagni possono dare importanti contributi, con domande che stimolino la ricerca o con errori interessanti su cui discutere (“Li Li ha usato il verbo *bugiano*,<sup>11</sup> che non è proprio esistente... ma potrebbe esserlo, perché?”) ecc.

F) *Ridurre drasticamente gli esercizi grammaticali che etichettino le strutture linguistiche e proporre invece esercizi e attività che stimolino le competenze degli studenti* (ad esempio cloze sui connettivi, trasformazioni da un registro all’altro, ecc.) e li portino a manipolare la lingua, da eseguire possibilmente in gruppo (Branciforti, Duso, 2023).

Una grammatica intelligente (Deon, 1995) proposta seguendo queste modalità, proporzionata e adeguata alle capacità cognitive dei ragazzi, sicuramente li aiuta a produrre meglio e, soprattutto, consente loro di sviluppare un’attitudine critica, scientifica nei confronti della lingua; non a caso, poco dopo l’uscita delle *Dieci tesi* del Giscel, dove si parlava di «riflessione sui fatti linguistici» (Tesi VII), si è cominciato parlare piuttosto di “riflessione sulla lingua”. Con le splendide parole di Colombo (2019: 92):

Chi circa un mezzo secolo fa ha cominciato a usare l’espressione “riflessione sulla lingua” al posto di “insegnamento della grammatica”, lo ha fatto con l’auspicio che la grammatica a scuola cessasse di essere un catechismo di definizioni e prescrizioni presentate come verità di fede, ma diventasse appunto un riflettere, una costruzione di ipotesi da verificare sui dati della

<sup>11</sup> Prendiamo il verbo *bugiare* da Pallotti (2005: 8).

lingua: un'esperienza di metodo scientifico (dove “scientifico” non significa accertato una volta per tutte, ma sottoposto a verifica e controversia).

La riflessione sulla lingua, o grammatica come la si voglia chiamare, dovrebbe servire dunque non a sviluppare una cultura delle regole, come qualcuno vorrebbe, ma al contrario, a coltivare lo spirito critico dei ragazzi: proprio l'obiettivo più importante che si prefiggeva don Milani, come ricorda Adele Corradi (2025: 26): «la meta ultima, la più importante in ogni momento della giornata, era destare nei ragazzi uno spirito critico che li rendesse consapevoli e responsabili anche di fronte alle più piccole scelte».

I tentativi di proporre una riflessione sulla lingua di questo tipo sono ormai molti, diffusi in tante regioni italiane, a tutti i livelli scolastici e coinvolgono associazioni, enti di formazione oltre a singoli docenti. Non è possibile ricordarli tutti, pertanto ci soffermiamo a mo' di esempio sulle proposte del Giscel Veneto, di cui chi scrive fa parte, e che si è costituito attorno a Lorenzo Renzi nel 1975 e si è sempre occupato di grammatica. Centrali sono stati, oltre al saggio pionieristico dello stesso Renzi (1977), i lavori di Maria G. Lo Duca, con gli *Esperimenti grammaticali*, usciti prima come singoli contributi in *Italiano ed oltre* e poi in volume (1997<sup>1</sup>, 2004) che fondavano un nuovo metodo di lavoro, induttivo ed euristico. Sulla stessa scia, le successive pubblicazioni della studiosa (2003; 2018; 2023) il sillabo proposto per la scuola secondaria di I grado, assieme al gruppo di lavoro di Bolzano (Lo Duca, Provenzano, 2012), ma anche le pubblicazioni di altre esponenti del gruppo destinate agli insegnanti (ad esempio, Ujchic, 2011 e Ujcich *et al.*, 2020, 2021; Lovison, 2015; Duso, 2023). Nel gruppo si procede attraverso un dialogo continuo tra esperti del mondo accademico (e non), formatori e insegnanti, attraverso convegni (Corrà, Paschetto, 2011) e corsi di formazione (atti in Duso, Paschetto, 2019; Branciforti, Duso, 2023). Alcuni degli insegnanti che partecipano ai corsi, poi, invitano i soci del gruppo nelle proprie scuole, a formare anche i colleghi, diffondendo così metodi e modelli più scientifici. Nonostante alcuni tentativi,<sup>12</sup> manca a tutt'oggi, anche in Veneto, un valido manuale di grammatica per la scuola secondaria, a causa, soprattutto, della cautela degli editori verso le innovazioni. Un tentativo di proporre dei percorsi progressivi dedicati agli insegnanti della scuola primaria è quello della *Grammatica dei bambini* di Carocci (Ujcich *et al.*, 2020/21) cui farà seguito, nei prossimi anni, la *Grammatica dei ragazzi*, per la scuola secondaria.

#### 4.3. Una valutazione formativa e non sommativa

Le buone pratiche didattiche esposte nelle pagine precedenti sono coerenti anche con una svolta nelle pratiche di valutazione. Occorre superare la concezione per cui la valutazione è (quasi) esclusivamente sommativa, che si limita cioè a prendere atto delle differenze e ha come principale obiettivo quello di mettere gli alunni in scala, secondo criteri raramente esplicati e condivisi, e comunque inutili per promuovere gli apprendimenti: chi sta in alto si sente superiore e ha solo paura di cadere in basso, chi sta in basso si deprime e perde la voglia di migliorarsi. La valutazione sommativa può avere un senso alla fine di un percorso, per stabilire se gli obiettivi sono stati raggiunti, ma quando ciò non accadesse, occorre chiedersi di chi sia la responsabilità: dell'alunno che non si è applicato o dell'insegnante che non ha saputo stimolarlo e farlo progredire? Su

<sup>12</sup> Ci riferiamo a Lo Duca, Solarino (1990) per la secondaria di II grado (ora fuori commercio), e (2006) per l'università; Tonellotto (2015) per la primaria. Si aggiungono anche De Betto (2016) e Duso (2019) per l'italiano L2.

questo Barbiana era molto esplicita: «Io vi pagherei a cottimo. Un tanto per ragazzo che impara tutte le materie. O meglio multa per ogni ragazzo che non ne impara una» (LP: 750). Suona piuttosto ipocrita una scuola che insiste ossessivamente sulla valutazione sommativa degli alunni e si rifiuta poi di valutare le prestazioni degli insegnanti.

Usando termini che non erano diffusi ai tempi di don Milani, ma che erano comunque implicati dal suo approccio, occorre promuovere una valutazione veramente formativa, basata cioè sull'osservazione delle peculiarità, delle strategie, delle caratteristiche di ciascun alunno, per poter proporre interventi educativi mirati ed efficaci. Questo implica, da parte degli insegnanti, una profonda conoscenza dei processi di apprendimento (l'interlingua, in senso lato), degli oggetti da apprendere (per l'italiano, servono solide competenze di analisi linguistica scientifica) e delle metodologie didattiche, tutte cose, bisogna riconoscerlo, che sono spesso trascurate nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti. In particolare, bisognerebbe riflettere sul valore del feedback, che è molto di più della semplice correzione degli errori, o della loro evidenziazione fatta solo per giustificare il voto. L'importanza del feedback nel processo di apprendimento è documentatissima dalla ricerca internazionale: si vedano ad esempio le sintesi di Hattie, Timperley (2007); Hattie, (2016); Wisniewski, Zierer, Hattie (2020); Black, William (2009) e William (2011, 2017<sup>2</sup>). Tutta la fase di revisione tra pari nei percorsi di OssIL rappresenta un esempio di come anche bambini di scuola primaria possano imparare a fornire feedback, e con ciò aiutare i compagni a scrivere meglio ma anche aiutare sé stessi a crescere nella consapevolezza critica dei processi e dei prodotti di scrittura. In OssIL il feedback non assume mai tratti sommativi (“questo è meglio di quello”, “voi siete a livello 2 e voi a livello 4” ...), ma fornisce indicazioni ai compagni su ciò che è stato apprezzato e va dunque consolidato e ciò che può essere migliorato.

Anche sull'identificazione del feedback come elemento cruciale di una valutazione formativa, la Scuola di Barbiana era più avanti della scuola attuale:

C'è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere.

Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. Ne ho qui una piccola raccolta.

Sono constatazioni, non strumenti di lavoro.

«Infantile. Puerile. Dimostra immaturità. Insufficiente. Banale» [...]

Oppure: «Contenuto scarso. Concetto modesto. Idee scialbe. Manca la reale partecipazione a ciò che scrivì». Allora era sbagliato il tema. Non dovevate neanche chiedergli di scrivere.

Oppure «Cerca di migliorare la forma. Forma scorretta. Stentato. Non chiaro. Non costruito bene. Varie improprietà. Cerca d'essere più semplice. Il periodare è contorto. L'espressione non è sempre felice. Devi controllare di più il tuo modo di esprimere le idee». Non gliel'avete mai insegnato, non credete nemmeno che si possa insegnare, non accettate regole oggettive dell'arte, siete fissati nell'individualismo ottocentesco.

[...]

Consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse «Scrittori si nasce, non si diventa». Ma intanto prende lo stipendio come insegnante d'italiano.

[...]

L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte.

(LP: 784-785).

Gli insegnanti sono pagati in primo luogo per fornire strumenti di lavoro, per insegnare a scrivere (e tante altre cose), non per «fare segnini sul registro», limitandosi a prendere atto del fatto che qualcuno è più bravo di altri. Fornire strumenti di lavoro a partire dai testi prodotti dagli alunni è un'arte difficile, anche questa raramente insegnata nei corsi di preparazione alla professione docente. Ad esempio, alcune ricerche compiute in Italia

(sintesi in Colombo, 2011) dimostrano che spesso gli insegnanti o intervengono troppo poco, segnando a margine i passi ritenuti scorretti con una vaga linea ondulata, o, al contrario, troppo, restituendo agli studenti compiti che sembrano patchwork di correzioni e sono quindi inutilizzabili (Colombo, 2011: 112-13). Inoltre, si agisce soprattutto a livello di ortografia (soprattutto alla primaria e alla secondaria di I grado), di punteggiatura e di lessico, molto meno sulla sintassi e la testualità, che costituiscono il vero problema di un pensiero in formazione, che deve imparare a passare dalle forme comunicative più immediate del parlato a quelle più articolate dello scritto (Colombo, 2011; Giscl Emilia Romagna, 2010).

In *Osservare l'interlingua* i bambini imparano ad apprezzare prima di tutto la funzionalità comunicativa dei testi, la loro coesione, l'appropriatezza lessicale, la consistenza dei tempi verbali, e solo come ultimo aspetto esprimono pareri a livello ortografico. Nel fare ciò, si impegnano in quella ‘riflessione sulla lingua’ di cui si è tanto parlato negli ultimi decenni, e che non riguarda solo la grammatica, ma ogni livello della comunicazione verbale: piuttosto che svolgere sterili esercizi etichettatori, riflettono su quali forme sono particolarmente appropriate, quali possono essere problematiche, e le raggruppano in categorie funzionali. In questo senso, si può veramente parlare di «valutazione che educa» (Corsini, 2022, 2025 e il *Documento condiviso per la valutazione educativa* lì pubblicato, pp. 159-162)<sup>13</sup>.

Nel nostro contributo abbiamo presentato alcuni dati che rivelano le difficoltà che gli adulti italiani hanno nelle competenze di lettura e comprensione del testo e che probabilmente si riflettono nelle loro competenze di scrittura. Le abbiamo attribuite in gran parte all’educazione linguistica impartita nella scuola italiana, che non sembra ancora aver imparato abbastanza dalla lezione di don Milani, pure così chiara e decisa. E, infine, abbiamo avanzato alcune proposte didattiche nel campo dell’insegnamento della scrittura e della riflessione sulla lingua che si richiamano alla lezione di don Milani e di chi, poi, come i docenti del Giscl, ha proseguito su quella strada.

Certamente, per fare scuola come a Barbiana ci vuole coraggio, una preparazione di base solida, la capacità di imparare dagli alunni e soprattutto un impegno totale nella didattica. Ci vogliono docenti che non usino i voti come armi, ma che siano capaci di dare un vero feedback formativo ai ragazzi, per farli crescere e sviluppare il loro spirito critico anziché lo spirito della competizione e l’ansia di prestazione. Occorre abbandonare il più possibile le lezioni frontali e adottare un metodo laboratoriale, di scoperta, che non annoia mai. Ci piace concludere ancora con le parole di Adele Corradi (2025: 19-22):

Per me, insegnante di una scuola di Stato, erano prima di tutto interessantissime le differenze fra quella scuola e la mia. Nella mia scuola, dopo quattro o cinque ore ero distrutta io ed erano distrutti i ragazzi. Lì [A Barbiana] si stava a scuola una giornata intera e alla sera non si era stanchi. Più volte mi sono domandata perché. Certamente era importante anche il fatto che non c’erano banchi. Intorno ai tavoli ognuno poteva cambiare posizione a suo piacere e anche questo contava. Ma soprattutto, credo, contava il fatto che si era lì per imparare e non per essere giudicati. [...] E siccome non esisteva il primo non esisteva neppure la competitività, su cui fanno leva tanti insegnanti moderni e di larghe vedute. A Barbiana a nessuno passava per la testa di voler essere più bravo dei compagni. Si era lì per imparare, non era concepibile, non esisteva, l’idea di un confronto fra chi

<sup>13</sup> Il documento si può leggere oggi anche nel sito: <https://www.tuttoscuola.com/documento-condiviso-per-una-valutazione-educativa/>. Si veda anche il numero 632, *La scuola che sogniamo*, della rivista online *Tuttoscuola* (leggibile solo su abbonamento).

aveva imparato molto e chi aveva imparato poco, fra chi sapeva esprimersi bene e chi non si sapeva esprimere. Questo, secondo me, dava a tutti una grande serenità. Ma c'erano altre ragioni per cui non ci si stancava stando a scuola. Non c'erano a Barbiana lezioni «frontali», cioè lezioni durante le quali l'insegnante parla e i ragazzi ascoltano. Anche per questo non si era stanchi la sera. Son lezioni capaci di spegnere qualunque interesse nel ragazzo più curioso, di far venire sonno al ragazzo più vispo e di distruggere chiunque si provi a stare sempre attento. Contribuiva poi, e in modo importante, a tener desto l'interesse dei ragazzi anche il fatto che a Barbiana non c'era diaframma fra la scuola e la vita. [...] Quando il programma vien suggerito da quello che succede intorno a noi non ci si annoia, la scuola diventa scuola di vita e la vita diventa occasione di scuola.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Affinati E. (2016), *L'uomo del futuro*, Mondadori, Milano.
- Altieri Biagi M.L. (1978), *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.
- Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Mondadori Campus, Milano.
- Andorno C., Sordella S. (2020), “Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di *Éveil aux langues*”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 330-352:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13765/12897>.
- Bachis D. (2018), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Baratter P., Martinelli E. (2024), “Frase & Co. nelle grammatiche della scuola primaria”, in Amenta L., Loiero S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*. Atti del Convegno (Palermo, 17-19 novembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 59-79.
- Benelli A., Zilioli C. (2023), *Scrivere nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Benati A. (2021), *Focus on Form (Elements in Second Language Acquisition)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola*, Carocci, Roma.
- Bereiter C., Scardamalia A. (1987), *Psicologia della composizione scritta*, introduzione e traduzione a cura di D. Corno, La nuova Italia, Firenze (orig. *The psychology of written composition*, Routledge, 1987).
- Berruto G. (2012, 1987<sup>1</sup>), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berretta M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Black P., William D. (2009), “Developing the theory of formative assessment”, in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 1, pp. 5-31.
- Boscolo P. (1990), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo: insegnare a motivare a scrivere*, Laterza, Bari-Roma.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «*L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte*. Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Branciforti G., Duso E. M. (2023), “*Ma però... due mondi che si incontrano*. Coordinazione e giustapposizione dalla ricerca teorica alla didattica in aula”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2 (monografia), pp. 383-526:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/2103>.
- Branciforti G., Duso E.M. (2024), “Tra linguistica e didattica: coordinazione e giustapposizione nelle grammatiche scolastiche dell’ultimo decennio”, in Amenta L., Loiero S. (a cura di), *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*. Atti del Convegno (Palermo, 17-19 novembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 43-58.
- Cignarella C., Cottarelli, C. (2024), “La spesa pubblica per l’istruzione in Italia: bassa, in discesa e sbilanciata verso i livelli meno avanzati”, in *Osservatorio sui conti pubblici italiani*:  
<https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-La%20spesa%20pubblica%20per%20l%20istruzione%20in%20Italia%20bassa%20in%20discesa%20e%20sbilanciata%20verso%20i%20livelli%20meno%20avanzati.pdf>.
- Cignetti L., Fornara S. (2014, 2017<sup>2</sup>), *Il piacere di scrivere. Guida all’italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell’italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Collins A., Joseph D., Bielaczyc K. (2004), “Design Research: Theoretical and Methodological Issues”, in *Journal of the Learning Sciences*, 13, 1, pp. 15-42.
- Colombo C. (1984<sup>1</sup>, 2021), *Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica*, in Coveri L. (a cura di) (1984), *Linguistica testuale*, Atti del XV Convegno di studi della SLI (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 353-70 (ora in C. Colombo, 2021, *Lingua, letteratura e scuola*, a cura di Armellini G. e Graffi G., Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 33-55).
- Colombo A. (2011), “*A me mi*”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2015), ““Applicazione”? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche”, in Favilla M. E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano Aitla, pp. 213-30; ora in Colombo A. (2021), *Lingua, letteratura e scuola*, a cura di Armellini G. e Graffi G., Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 151-76.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2019), *Superstizioni grammaticali*, in *Italiano a scuola*, 1, 1, pp. 91-104:  
<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/9998>.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Corno D. (1987), *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*, Paravia, Torino.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Torino.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Corradi A. (2012, 2017<sup>2</sup>), *Non so se don Lorenzo*, Feltrinelli, Milano.
- Corradi A. (2025), *Don Lorenzo, qualcosa da ridire*, a cura di De Santis C., Resenterra G., edizioni Clichy, Firenze.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «*L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte*. Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Corsini C. (2022), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano.
- Corsini C. (2025), *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Bari-Roma.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Debetta G. (2016), *La lingua italiana e le sue regole. Grammatica con esercizi*, Loescher, Torino.
- De Caprio C., Montuori F. (2010), “Il ruolo della grammatica” nella formazione linguistica fra scuola e università”, in *Studi Linguistici Italiani*, 36, pp. 212-259.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demartini S. (2018), “Per un più semplice e sano uso scolastico. Indicazioni ed esercizi di scrittura in grammatiche e testi di educazione linguistica dei primi decenni del Novecento”, in *Italiano LinguaDue*, n. 10, 1, pp. 365-88:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10954/10278>.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1979), *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2003), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori riuniti, Roma.
- Deon V. (1995), *Una grammatica per l'intelligenza*, in Colombo A. (a cura di), *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, Progetto ALICE, IRRSAE Emilia Romagna, Bologna.
- De Santis C. (2016b), “Viaggi grammatical... solo bagaglio a mano”:  
<https://valenziale.blogspot.com/2016/11/viaggi-grammatical-solo-bagaglio-mano.html>.
- De Santis C. (2017), “Le mele e le idee (marmellate valenziali)”:  
<https://valenziale.blogspot.com/2017/08/le-mele-e-le-idee-bastano-pochi-cenni.html>.
- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, il Mulino, Bologna.
- De Santis C. (2023), “Imparare a scrivere insieme tra Mario Lodi e don Milani”, in D'Ascenzo M., De Santis C., Loiero S. (a cura di), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, TAB, Roma, pp. 111-28.
- De Santis C. (2025, 2016<sup>1</sup>), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Santis C., Bambini V. (2023), “La grammatica valenziale: nuove prospettive nella ricerca teorica, applicata e neurolinguistica”, in *Studi di grammatica italiana*, 42, pp. 303-335.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula*, 7, pp. 1-28.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammatical e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, 31-32, pp. 411-441.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Domenici G. (1992), *Le prove strutturate di conoscenza*, Giunti Lisciani Editori, Firenze.
- Doughty C., Williams J. (eds.) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duso E.M. (2019), *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Duso E.M. (2023), *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2. Proposte didattiche per giovani e adulti*, Carocci, Roma.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «*L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte*. Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Duso E. M., Paschetto W. (2019), “Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale: “C’è grammatica e grammatica...”. Università degli Studi di Padova, ottobre-febbraio 2017/2018; ottobre-giugno 2018-2019, in *Italiano LingueDue*, 11, 2, pp. 222-483:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12770>.
- Eurostat (2023), “96% of young people in the EU uses the internet daily”, articolo del 14 luglio 2023:  
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230714-1>.
- Eurostat (2024), “People who participated in social networks”  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:People\\_who\\_participated\\_in\\_social\\_networks,\\_2024\\_\(%25\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:People_who_participated_in_social_networks,_2024_(%25).png).
- Ferrari A. (2014, 2017<sup>2</sup>), *Lingistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d’italiano a 150 anni dall’Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fondazione Agnelli (2022), “Le risorse per la scuola: luoghi comuni e dati reali”:  
<https://www.fondazioneagnelli.it/2022/09/21/le-risorse-per-la-scuola-luoghi-comuni-e-dati-reali/>.
- Gesualdi F., Corzo Toral J. L. (1992), *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*:  
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- GISCEL Veneto (1991), “Correggere nella scuola elementare”, in Cortelazzo M. (a cura di), *Scrivere nella scuola dell’obbligo*, La Nuova Italia, Firenze.
- GISCEL Emilia Romagna (2010), “La correzione dei testi scritti”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 188-203.
- Graffi G. (2012), *La frase: l’analisi logica*, Carocci, Roma.
- Grandi N. (a cura di) (2025), *L’italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), “Le (in)competenze di scrittura all’università: evidenze dai test di valutazione iniziale”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, (Atti dell’11° congresso dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Guerra, Perugia, pp. 101-118).
- Guerriero A. R. (2002) (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, edizione italiana a cura di Vivanet G., Erickson, Trento.
- Hattie J., Timperley H. (2007), “The Power of Feedback”, in *Review of Educational Research*, 77, 1, pp. 81-112.
- Hayes J. R., Flower L. S. (1980), “Identifying the organization of writing processes”, in Gregg L. W., Steinberg E. R. (eds.), *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 3-30.
- Indagine Italia = OECD, *Indagine sulle Competenze degli Adulti 2023: Italia*:  
[https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023\\_e014fcfb-it/italia\\_859a992c-it.html](https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html).
- Indicazioni nazionali 2012= *Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*:  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte». Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Indicazioni nazionali 2025= *Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*<sup>14</sup> :  
<https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>.
- INVALSI (s.d.), *Sintesi dei risultati italiani PIRLS 2021*:  
[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021\\_SintesiRis.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_SintesiRis.pdf).
- Kellogg R.T. (2008), “Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective”, in *Journal of Writing Research*, 1, pp. 1-26.
- Lancini M. (2023), *Sii te stesso a modo mio: essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Cortina, Milano.
- Lavinio C. (1991), “I problemi della scrittura”, in Lavinio C., Sobrero A.A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-30.
- Lodi C., Tonucci F. (2017), *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi, Piadena Drizzona.
- Lo Duca M.G. (1975), “Il compito di italiano: verso l'autovalutazione”, in Benincà P., Cinque G. Cortelazzo M. et alii, *L'educazione linguistica*, Atti della giornata di studio Giscel, Padova 17/09/2975, CLEUP, Padova, pp. 69-79.
- Lo Duca M.G. (2004, 1997<sup>1</sup>), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2013, 2003<sup>1</sup>), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2023), *Dizionario di base della grammatica italiana*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G., Solarino R. (2006), *La lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione linguistica per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano:  
<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Lovison D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Aracne, Roma.
- Milani L. (2017), *Lettera a una professorella*, a cura di V. Oldano, in *Tutte le opere*, vol. 1, a cura di Ruozzi F. e di Carfora A., Oldano V., Tanzarella S., Mondadori, Milano (ed. or. 1967, *Lettera a una professorella*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze) (=LP).
- Milani L. (2017), *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, Mondadori, Meridiani, Milano, vol. 1 e vol. 2 (= OP1, OP2).
- Milani Comparetti V. (2017), *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Moretti B. (2011), *I fondamenti del formale*, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 57-67.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.

<sup>14</sup> Il link rimanda alla Bozza delle Nuove Indicazioni dell'11 giugno 2025. Il 17 settembre 2025 il Consiglio di Stato sospende il parere e chiede un'ampia revisione del testo delle Nuove Indicazioni. Il 4 novembre il Consiglio di Stato esprime parere favorevole. ([https://www.tuttoscuola.com/content/uploads/2025/11/parere\\_cds\\_indicazioni.pdf](https://www.tuttoscuola.com/content/uploads/2025/11/parere_cds_indicazioni.pdf)), seppure richieda ulteriori modifiche.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte». Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- OECD (2024a), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
- OECD 2024b = Indagine sulle competenze degli adulti 2023 nota paese: Italia, OECD 2024:  
[https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023\\_e014fcfb-it/italia\\_859a992c-it.html](https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html).
- OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, OECD Publishing, Paris.
- Olivari S., Casamonti M. (2020), “Scuola statale: abbiamo pochi insegnanti o abbiamo insegnanti poco pagati?” in *Osservatorio CPI (Conti pubblici italiani)*:  
<https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studi-e-analisi-scuola-statale-abbiamo-pochi-insegnanti-o-abbiamo-insegnanti-poco-pagati>.
- Pallotti G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G. (2002), “La scrittura documentata”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 123-151:  
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Gabriele-Pallotti-La-scrittura-documentata.pdf>.
- Pallotti G. e MIUR (2005), *Interlingua e analisi degli errori*, Piattaforma di formazione Poseidon.
- Pallotti G. (2009), *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, ANSAS/MIUR: Progetto Poseidon:  
<http://www.gabrielepallotti.it/pub/PallottiRiflessioneLinguaPub.pdf>.
- Pallotti G. (2017), “Osservare l’interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne, Roma, pp. 503-518.
- Pallotti G. (2020), “La prospettiva dell’interlingua nella formazione degli insegnanti”, in Sansò A. (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell’Insubria, 19-21 settembre 2019), Officinaventuno, Milano, pp. 193-206.  
<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/>.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), “Più competenze, meno diseguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), Aracne, Roma, pp. 193-20.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l’interlingua*, Caissa, Bologna ([www.caissa.it](http://www.caissa.it) scaricabile gratuitamente su ‘rassegna stampa’:  
[file:///C:/Users/Utente/Downloads/\[Caissa%20Italia\]20Pallotti\\_Borghetti\\_Rosi%20-%20Osservare%20l'interlingua%20WEB.pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/[Caissa%20Italia]20Pallotti_Borghetti_Rosi%20-%20Osservare%20l'interlingua%20WEB.pdf)).
- Paudice F. (2021), “Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati OCSE”, in *Osservatorio dei Conti Pubblici italiani*,  
<https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-le-carenze-della-scuola-italiana-il-quadro-secondo-i-dati-ocse>.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte». Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Prandi M. (2023), “Ma però... al confine tra frase e testo”, in *Italiano linguaDue*, 15, 2, pp. 417-446:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21962/19515>.
- Rastelli S. (2019), *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*, il Mulino, Bologna.
- Renzi L. (1977), *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino, pp. 14-56.
- Roghi V. (2017), *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Bari-Roma.
- Rosi F. (2018), “L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: la grammatica come (s)oggetto di riflessione linguistica*, StudiAItLA, Officinaventuno, Milano: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA6/rosi.pdf>.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (IRAL), 10, 1-4, pp. 209-232.
- Serafini M. T. (1985), *Come si fa un tema in classe*, Bompiani, Milano.
- Serafini M. T. (1992), *Come si scrive*, Bompiani, Milano.
- Serianni L. (2011), “Dal testo di grammatica alla grammatica in atto”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-96.
- Serianni L. (2016), “La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica”, in Benedetti M., Bruno C., Dardano P., Tronci L. (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*. Atti del XXXIX Convegno della Società Italiana di Glottologia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2014, Il Calamo, Siena, pp. 201-11.
- Serianni L., Benedetti G. (2015, 2009<sup>1)</sup>), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tarallo C. (2017), *Una sperimentazione per educare a scrivere: analisi statistiche e valutazioni*, Tesi di Dottorato in Studi letterari, Linguistici e Comparati, Università di Napoli L'Orientale, Napoli.
- Tarallo C. (2019), “L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 121-142:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766/11991>.
- Tomasi di Lampedusa G. (1958), *Il Gattopardo*, Feltrinelli, Milano.
- Tonellotto S. (2015), “Schedario disciplinare”, in Loiero S., Peccianti M. C. (a cura di), *Guida Planet. Progettare per competenze. Guida didattica. Italiano 3*, Giunti Scuola, Firenze, pp. 34-188 (riflessione linguistica pp. 148-188; sintassi, pp. 165-177).
- Ujcich V. (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Cleup, Padova.
- Ujcich V. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2022), “Correggere uno “gliommero”. Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 524-546:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19626/17468>.
- Ujcich V. (2023), “Correggere e non correggere. Pratiche didattiche dichiarate dai docenti di scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 747-769:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20437/18140>.
- Ujcich V., Tonellotto S., Vedovato D., Zanette V. (2020-21), *La grammatica dei bambini*, Carocci, Roma.
- Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.

Italiano LinguaDue 2. 2025. Pallotti G., Duso E. M., «L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte». Perché 60 anni dopo Barbiana i ragazzi non sanno ancora scrivere? Attualità delle critiche e delle proposte di don Milani

- Vertecchi B. (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l’Università: dati da un’esperienza didattica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Roma.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di) (2005), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e conoscenze per l’accesso*, Guerra, Perugia.
- Zappella M. (2021), *Bambini con l’etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Feltrinelli, Milano.
- Wiliam D. (2011, 2017<sup>2</sup>), *Embedded formative assessment. Strategies for classroom assessment that drives student engagement and learning*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. (2020), “The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research”, in *Frontiers in Psychology*, 10: 3087: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>.

