

Premessa

Da sempre, per me e per molti che allora cominciarono a insegnare italiano - spesso in scuole di periferie urbane o in piccoli paesi di provincia - gli anni che vanno dal 1975 al 1979 sono stati gli anni che stanno fra le “Dieci Tesi per l’educazione linguistica democratica” e i “Nuovi programmi per la scuola media”, ovvero gli anni in cui - presa una laurea in un’università attraversata dai sommovimenti del ‘68-’69 e approdati in classi multidialettali e (almeno in senso nostrano) multietniche senza strumenti adeguati per insegnarci - scoprimmo l’educazione linguistica democratica e che un’altra scuola era possibile e necessaria, attraverso le parole di Lorenzo Milani, Tullio De Mauro, Raffaele Simone, Lucio Lombardo Radice, Mario Lodi.

Furono anni segnati da una profonda contraddizione: tra i più drammatici della storia politica e sociale dell’Italia del dopoguerra e tra i più promettenti per quanto riguarda le prospettive pedagogiche, che diedero il via al lungo decennio di sperimentazione degli anni Ottanta. E ora siamo qui, 40 anni dopo, a ripensarci, sull’onda ancora dello sconforto e dello stimolo a rileggerne il senso, che ci ha provocato la morte di Tullio De Mauro.

E allora inizierei così, con queste parole di Tullio De Mauro, a mo’ di epigrafe:

Con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d’un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana. .. L’età contemporanea, attraverso i grandi moti migratori, l’eccezionale sviluppo dei linguaggi artificiali e di quelli formalizzanti o formali delle scienze, l’introduzione e diffusione di tecnologie che consentono la riproduzione e diffusione mondiale e di massa delle produzioni segniche d’ogni tipo, esalta oltre ogni limite noto la capacità plurilingue delle società umane.

Ho voluto prendere le mosse da quegli anni, perché credo sia impossibile (e temo che sarebbe persino pericoloso e fuorviante) parlare dell’educazione linguistica democratica per la scuola di oggi e di domani senza prendere in considerazione in modo analitico e critico (a tratti anche autocritico) il bilancio di ciò che è stato fatto o non è stato fatto fra la metà degli anni settanta e oggi. E, come vedremo, soffermandosi su uno snodo cruciale: il 1997, anno di approvazione della legge sull’autonomia, una speranza tradita.

Non c’è nulla di nostalgico in questo ripercorrere il senso di un passato che ritorna. Se mai, la necessità di ritrovare - con uno sguardo retrospettivo e ormai quasi storico - le idee fondanti, i tratti essenziali e i principi guida di una stagione di profondo impegno culturale e pedagogico e per fare un bilancio (anche severo) di quanto si è fatto e soprattutto di quanto di più e meglio si poteva fare per essere coerenti con quei presupposti.

Le parole e i concetti-chiave dei titoli di questo seminario e delle nostre relazioni rimandano a un universo di idee non certo diminuite nel frattempo di significatività e importanza. Anzi! Anzitutto la centralità e il ruolo della scuola come luogo di inclusione sociale, crescita

individuale, palestra di democrazia, sviluppo culturale e civile del paese. E sottolineo sviluppo culturale e civile, prima che economico perché questo è il compito della scuola, almeno fin che rimane scuola, per tutti e per ciascuno e non diventa scuola per alcuni e addestramento al lavoro per altri.

In questo rapporto inteso e propulsivo con la società in cui opera, sta il senso culturale e politico di quel “democratica” che Tullio De Mauro ricordava sempre essere il tratto identitario e costitutivo della nostra idea di “educazione linguistica”.

Ma in questo “democratica” sta anche il richiamo agli inevitabili e fecondi rapporti fra scuola e plurilinguismo, ovvero quella pluralità e varietà di linguaggi e di prospettive giustamente evocati e trattati negli interventi di oggi. E a proposito di quel “linguaggi” al plurale, ricordo ancora l’effetto di straniamento che mi produsse leggere, nel 1976, il titolo di un saggio che mi veniva offerto ciclostilato da una collega del “tempo pieno” nella cintura torinese a me docente delle “150 ORE” in una scuola davanti alle porte della Fiat: era “L’educazione linguistica dalla lingua al linguaggio” di Raffaele Simone,

Mentre i chiaroscuri cui allude il titolo di questo mio intervento sono proprio le luci e le ombre del percorso compiuto in questi 40 anni, così come i nuovi scenari sono quelli che incombono, ormai da un po’ di tempo in verità, sulla società e sulla scuola italiana, rendendo tra l’altro assai più difficile e complesso insegnare oggi, di quanto non lo fosse allora.

Nel ripercorrere questo tratto di storia e nel guardare al tempo presente, è bene essere consapevoli di quanto la scuola viva oggi una situazione non facile, un disagio che è tanto più percepito proprio da coloro che dai documenti di quegli anni trassero e traggono ancora insegnamento e ispirazione.

Oggi sottovalutare il disagio, le difficoltà della scuola sarebbe assai pericoloso. Continuare ad attaccarla in nome della meritocrazia, della serietà perduta, dell’efficienza è spesso controproducente. Continuare a infarcirne e a sfibrarne la vita quotidiana con fardelli valutativi ancorché digitali è irresponsabile.

E la scuola troppo spesso reagisce mettendosi sulla difensiva, negando le proprie peculiarità, ripiegando su antiche certezze o inseguendo miti illusori di innovazioni superficiali e fragili.

Le idee e l’atmosfera degli anni ‘70-’80

Molto si è detto e scritto in questi mesi sulle idee e l’atmosfera che diedero vita alle “Dieci tesi” e alimentarono per tutta la vita le scelte di politica linguistica e scolastica di Tullio De Mauro. Se ne possono leggere le ricostruzioni di Cristina Lavinio, Walter Deon, Emanuela Piemontese, Domenico Di Russo, Christian Raimo e molti altri ancora. A contraltare sappiamo che in questo anno sono state mosse accuse di rilievo alla scuola pensata da De Mauro o Don Milani.

Non voglio riaprire qui quelle polemiche in gran parte sterili anche perché spesso fondate su presupposti ingannevoli. Mi limiterò qui a rileggere due citazioni del De Mauro di quegli anni.

La prima è tratta dall'intervento introduttivo a *Cancelati dalla dotrina*, una raccolta di scritti di bambini di una scuola elementare romana, in cui De Mauro riporta e fa sue queste parole di Gianni Rodari:

“Se vogliamo che essi [i ragazzi] fabbrichino una lingua personale, libera, non soggetta a modelli, strumento di liberazione anziché di soggezione, dobbiamo consegnare ai ragazzi tutti gli usi della lingua, tutte le possibilità della lingua, comprese quelle in cui la lingua, per così dire, gioca con se stessa, gode di rispecchiarsi in associazioni e dissociazioni senza regola.”

Come sappiamo, l'intento di “consegnare ai ragazzi tutti gli usi della lingua, tutte le possibilità della lingua”, ovvero il considerare la lingua come strumento e risorsa di riscatto sociale e di partecipazione politica è stata una preoccupazione costante del magistero di Tullio De Mauro e costituisce il tratto peculiare della stagione che diede origine all'avventura educativa della “educazione linguistica democratica”.

La seconda citazione è tratta dall’“Introduzione” scritta con Lucio Lombardo Radice ai “Programmi della scuola media inferiore” ed è una sorta di imperativo etico e civile per un'intera generazione di docenti, non solo di italiano, che si sentivano direttamente investiti dal mandato costituzionale e in particolare dall'art. 3:

“Insegnare secondo Costituzione, lavorare perché la scuola sia parte viva della Repubblica democratica, ieri era solo, al massimo una possibilità: da oggi è un dovere. Quello che ieri fu intuizione e appassionante traguardo sta a noi tutti trasformarlo in routine, in fibra umile e anonima di cui siano tessute le giornate e i lavori della nuova scuola italiana” .

In queste parole c'è tutto il fascino e il peso, se volete l'utopia (o per i detrattori nobili ma pericolosi sentimenti egualitaristi) di ciò che ci appassionava allora e ha continuato a farci alzare a lungo la mattina per andare a scuola: il diritto alla parola di tutti e in particolare a chi ne era escluso; la scuola senza voti e finalizzata alle motivazioni intrinseche, la lotta contro la dispersione (che allora - in un tempo menù incline agli eufemismi ipocriti - si chiamava selezione); contro lo sfruttamento dei minorenni; il degrado delle nascenti periferie urbane.... Ma forse già allora sottovalutammo un rischio che aveva contorni connessi alla realtà della scuola e alle sue vischiosità.

Un rischio che venne forse sottovalutato

Fa una certa impressione, a proposito di riletture ormai storiche di ciò che è avvenuto e soprattutto di ciò che non è avvenuto, rileggere il denso e analitico contributo di Alberto Sobrero a commento dei “nuovi programmi della media” del 1979 .

Sobrero affermava che “l'insegnante ritrova nei nuovi programmi concetti, finalità, modi

dell'educazione linguistica molto vicini all'enunciazione delle dieci tesi". E li elencava, con estrema precisione e chiarezza.

Ma Sobrero individuava anche alcuni "rischi di interpretazione" del testo dei programmi cui imputava non pochi passaggi oscuri, frutto di "verbosità e compromesso ideologico" nel tentativo di far star dentro tutto e il suo contrario e di far sì che ciascuno ritrovi il suo da perpetuare. E così senza un'adeguata preparazione dei docenti, di tutti i docenti, all'impegno di coloro "per i quali (...) questa è la prima occasione di incontro con una scuola diversa", potrebbe affiancarsi la lettura conservatrice e il riassorbimento del nuovo in pratiche sostanzialmente tradizionali: "come è possibile - si chiedeva - rispondere alle attese del rinnovamento *didattico*, senza prima estendere a *tutti* gli insegnanti conoscenze, sperimentazioni, discussioni sul «modo nuovo di fare scuola», cioè sul progetto pedagogico sul quale si basa il programma di educazione linguistica?"

Ed è quello che è avvenuto. Anzi che non è avvenuto.

Non si è attuata una virtuosa collaborazione fra scuola, università, enti di ricerca e amministrazione statale centrale e periferica al servizio effettivo della ricerca didattica, della crescita professionale dei docenti e quindi dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Per non parlare dell'editoria, che ha presto abbandonato il non facile compito di coniugare qualità e incassi a tutto vantaggio dei secondi sui primi. E così, istanze innovatrici, faticose sperimentazioni, impegno costruttivo (soprattutto nei contesti e nei luoghi dove insegnare e imparare è più difficile) hanno convissuto (ignorandosi o talvolta confliggendo) con difese dei valori e dei miti più consolidati, metodologie tradizionali, ripiegamenti difensivi.

Infine, questo conflitto, più o meno latente, in un'ultima stagione afflitta da una intensa *ansia da valutazione* si è tradotta in una reale o presunta contrapposizione fra lassismo e serietà, di cui si sono fatti paladini in questi mesi i detrattori di De Mauro e Don Milani

E allora val la pena rileggere queste parole di Tullio De Mauro:

“ Alla diffusione di una pluralità di linguaggi tra le grandi masse, all'irruzione di queste entro le aule, la scuola, anche nei paesi meglio attrezzati a riguardo, reagisce dappertutto con esitazioni e vacilla, oscillando fra permissività lassista, gabbellata per democraticità, e sclerotica adesione a vecchi moduli di insegnamento ormai inadeguati ”

E non si pensi che sia una citazione più recente: è anche questa del 1975.

Quella che si è via via affievolita - soprattutto dalla fine degli anni '90 - è la soluzione reale, ovvero una scuola che sappia essere coinvolgente ed efficace partendo dal dogma più affascinante e difficile di quegli anni: prendere le mosse dalla realtà degli allievi per orientarli ed aiutarli a crescere individualmente e cooperativamente, non per raggiungere presunti livelli di sufficienza o di eccellenza e di competere fra loro, ma per "competere solo con se stessi" (Domenico Chiesa), conquistare il diritto alla parola e alla ragione critica e per "sortirne insieme" (Don Lorenzo Milani).

Che cosa avrebbe dovuto accadere?

Perché dunque quei presupposti sono andati perduti? Che cosa invece avrebbe dovuto accadere e non accadde?

Per capire che cosa avrebbe dovuto accadere e invece non è accaduto, possiamo fare un passo avanti in questa ricostruzione e arrivare al momento di una svolta cruciale del sistema scolastico italiano, il 1997.

Traggo questa ampia citazione dagli atti di un convegno che il Cidi fece nel marzo del 1997, giusto vent'anni dopo il tempo di cui ho fin qui parlato. Sono parole, tratte da un paragrafo dal titolo "Finalità dell'educazione ai linguaggi: vecchi diritti e nuove sfide", in qualche misura a responsabilità collettiva, che ci riconducono alle scelte e alle battaglie politiche e culturali di tutti coloro che nel Cidi come nel lend, nel giscel, nell'mce, hanno contribuito prima a mettere in pratica i presupposti dell'educazione linguistica democratica, poi a resistere su territori sempre più sguarniti e in preda a bufere di varia natura e oggi si chiedono, ci chiediamo, come sia ancora possibile perseguire quegli obiettivi.

A fondamento di quella ricerca e della sua attuazione [quella della metà degli anni '70. NdR], seppur tra inevitabili luci e ombre, è stato posto il tentativo di delineare istanze programmatiche e di mettere in atto pratiche didattiche che sapessero coniugare il diritto dei singoli a veder riconosciuta e valorizzata la propria identità con il diritto dell'intera collettività a veder crescere armonicamente il livello medio di competenze, di conoscenze, di partecipazione consapevole, in definitiva di democrazia reale.

Non a caso l'elenco delle finalità strategiche dell'educazione linguistica coincideva allora (e mi pare debba coincidere ancora oggi) con un elenco di diritti dei singoli, che sono al contempo garanzie di progresso civile per la collettività:

- a) il diritto al pensiero, a un pensiero se non complesso, almeno non banale;*
- b) il diritto alla parola e alla competenza comunicativa, da esercitare consapevolmente in contesti e per scopi diversi;*
- c) il diritto all'immaginario e al possesso di strumenti adeguati a una fruizione non solo consumistica dei messaggi estetici;*
- d) il diritto ai linguaggi, ai repertori e ai modelli concettuali propri dei sistemi di elaborazione e trasmissione delle conoscenze;*
- e) il diritto alla consapevolezza di sé e del proprio agire nel mondo e, contestualmente, il diritto al controllo delle parole e delle occasioni per esprimere tale consapevolezza.*

Nel frattempo sono certamente mutati molti scenari sociali e culturali e molti si apprestano a mutare nell'immediato futuro. E' probabile che quei diritti, che ci apparivano allora come una sorta di avamposto per la piena affermazione di una società più libera e giusta, rischino di apparirci oggi come il baluardo di una lotta di sempre più strenua resistenza contro una serie minacciosa di vecchi e nuovi pericoli: la riproposizione di nuove disuguaglianze; l'analfabetismo di ritorno che colpisce

soggetti non adeguatamente scolarizzati; la banalità e la superficialità come risposta diffusa all'incapacità di gestire le contraddizioni di una società complessa; la mercificazione un po' vacua e spesso volgare del simbolico ...

Non sono poi percezioni molto diverse da quelle che ci affliggono oggi: un “oggi” che ci corre appresso: dal 1975, al 1997, al 2017 ...

Oggi come allora appare evidente che nella progettazione e attuazione dei curricoli è necessario scegliere, definitivamente, la qualità rispetto alla quantità, la profondità e il radicamento delle acquisizioni rispetto alla loro ampiezza, l'adattabilità e la trasferibilità a contesti diversi delle competenze rispetto alla loro spendibilità immediata, ma soprattutto la consapevolezza e il controllo delle procedure rispetto alla stessa gamma delle competenze, soprattutto se apprese in modo meccanico e irriflesso.

Queste parole sono significative perché non c'è molto da aggiungere, neppure dopo altri 20 anni, ma sono tanto più significative proprio per il momento in cui sono state scritte: il 1997, anno di approvazione della legge sull'autonomia, perché è lì che dobbiamo tornare per capire che cosa non è successo e soprattutto perché.

Uno snodo cruciale o una “speranza vana”?: la legge dell’ “autonomia”

L'autonomia sollecita e libera per alunni e insegnanti e per tutti noi le ricche professionalità presenti nelle nostre scuole.

“Speranza vana” ? Voglio ricordare ancora una volta che le nostre scuole, queste nostre scuole, sono riuscite nel grande compito di trasformare il Paese degli anni '50, con il 60% di adulti senza nemmeno la licenza elementare, nel Paese in cui i non scolarizzati sono ridotti a pochi punti percentuali e le giovani generazioni, sia pure in parte con i deficit che ho segnalato [i dati dei rilevamenti internazionali, NdR], sono portate per tre quarti al diploma medio superiore.

Così Tullio De Mauro auspicava, nel 2001, da Ministro della Pubblica Istruzione, l'attuarsi di una autonomia della responsabilità e della condivisione. Ma così non era stato in quei primi quattro anni di autonomia e ancor meno è avvenuto dopo, in anni in cui la scuola è stata travolta e stressata da ossessioni misurative, farneticazioni meritocratiche e pulsioni individualiste. Questa citazione ci riporta infatti alle speranze, all'investimento che facemmo sulla legge dell'autonomia, che doveva creare le condizioni di quella flessibilità progettuale e didattica in grado di affrontare i problemi globali e locali e che invece ci ha portato i fardelli e spesso le aberrazioni del contrappeso della “valutazione”.

Credo che si possa tranquillamente affermare che, dopo la legge sull'autonomia, la politica scolastica di questi ultimi vent'anni è stata profondamente inadeguata e a tratti

controproducente e pericolosa.

Accanto alla contrazione di risorse, agli accorpamenti di istituti, all'aumento degli alunni per classe, ad un innalzamento dell'obbligo burla, abbiamo scontato un'autonomia mai realmente compiuta come esercizio di responsabilità collegiale con fardelli sempre più pesanti di pratiche valutative spesso confuse e contraddittorie, talvolta anche false.

È come se la scuola dovesse scontare una colpa non sua: come se aver ottenuto l'autonomia istituzionale dovesse essere costantemente scontato dal difendersi da norme che impediscono di farne un buon uso. O che inventano farraginosi dispositivi valutativi che invece che da contrappeso all'autonomia, ormai le gravano addosso come una ponderosa zavorra.

L'educazione linguistica in questi ultimi vent'anni (1997 - 2017)

Forse è il caso che noi tutti, docenti, dirigenti scolastici, associazioni professionali, ispettori, ministero si ricominci a occuparci seriamente e di più di come migliorare i processi di insegnamento/apprendimento invece di consumare tante energie e intelligenze nel cercare modi sempre più raffinati di misurare il valore spesso presunto dei risultati raggiunti! Anziché utilizzare e valorizzare le opportunità e le responsabilità offerte dall'autonomia scolastica per dare risposte a condizioni sempre più articolate e complesse del lavoro educativo, valorizzando la flessibilità del proprio agire, la scuola è stata assediata da discorsi profondamente diseducativi, oltre che disgreganti sul piano sociale.

Una gestione dell'autonomia affidata e orientata da meritocrazia, individualismo, competitività, adattamento all'esistente è quanto mai lontana dalla dimensione più credibile di un progetto educativo autenticamente democratico. E certamente lo è dai presupposti dell'educazione linguistica democratica.

Pressata da pulsioni (misurative) e prospettive (meritocratiche) quanto mai inopportune, affaticata da procedure spesso inutili, non solo la scuola ha stentato e stenta a raccogliere in modo adeguato le sfide delle nuove condizioni in cui è chiamata a operare, ma si lascia irretire da ritorni al passato o da fughe in avanti talvolta avventuristiche.

Eppure avremmo bisogno di mutamenti profondi, di mentalità, strutture e metodi ancorché di contenuti

“Se dare e, in età adulta, restituire capacità di mobilità nello spazio culturale si assume come compito delle scuole, non c'è dubbio che ciò richieda un ripensamento profondo del luogo scuola, della stessa materialità degli spazi ed edifici scolastici: da luogo di insegnamento di nozioni a luogo di apprendimento di come ci si orienta per acquistare nozioni, abilità, tecniche, abiti di pensiero critico e scientifico, conoscenze di lingue altre e altri mondi di cultura. E non meno profonda deve essere la trasformazione di chi sarà chiamato a guidare gli allievi: da insegnanti di contenuti a specialisti di come si motivano e accompagnano bambini e giovani e anche adulti all'apprendimento.”

Ma a riguardare più in generale che cosa si è fatto o non si è fatto nell'educazione linguistica, si ha invece la sensazione che non sempre l'emergere di nuovi problemi abbia orientato le scelte didattiche verso le soluzioni che sulla base delle "Dieci tesi" ritenemmo allora e riteniamo ancora le più coerenti e valide. Non solo, ma è inevitabile la sensazione (non estranea a un poco di rimpianto) che oggi potremmo affrontare con maggior solidità le sfide della società multiculturale o della comunicazione multi- e intermediale se su quei principi e quelle pratiche avessimo ottenuto risultati migliori e se la didattica delle "quattro abilità" non registrasse ancora quei ritardi e quelle contraddizioni.

L'unico terreno di ricerca e di innovazione è stato quello che si è aggregato attorno alla necessità di insegnare l'italiano come lingua seconda, anche se sarebbe meglio chiamarla di scolarità, perché è sempre assai difficile (e spesso arbitrario) fare classifiche fra le risorse e le pratiche linguistiche dei parlanti.

Dal punto di vista più tecnico, relativo alle finalità, agli obiettivi e ai contenuti dell'educazione linguistica, questi anni, anziché segnare una continua evoluzione del modo di insegnare ed apprendere a parlare, ascoltare, dialogare, leggere, scrivere, riscrivere, riflettere sulla lingua e sulla letteratura si è spesso assistito a un arretramento culturale e metodologico, a un rintanarsi in vecchie roccaforti di fronte all'impatto con i nuovi scenari, vissuti spesso come aggressione e non come opportunità di cambiamento seppure complesse e difficili da affrontare.

Il parlato, l'ascolto e l'interazione dialogica sono rimaste purtroppo le cenerentole della pedagogia linguistica reale, nonostante il ruolo sempre rilevante che hanno nella comunicazione contemporanea.

Sul terreno della comprensione dall'introduzione delle prove Invalsi dobbiamo fronteggiare i rischi della confusione fra attività di apprendimento e prove di verifica, che si sta ormai assestando a tutto vantaggio del prevalere quantitativo e valoriale della seconda sulla prima. Fatto reso ancor più grave dall'enfasi eccessiva che da qualche tempo si dà alle dimensioni valutative.

La didattica della scrittura ha senz'altro registrato in questi anni un ampliamento delle forme testuali prodotte e delle finalità per cui a scuola si impara a scrivere (o quanto meno si scrive), così come le "Dieci tesi" chiedevano con forza. Ma sono sempre dietro l'angolo ritorni di fiamma, arretramenti, come confermano anche i clamori suscitati dal recente appello al riassunto, vissuto più come ritorno a un passato apparentemente confortante che come opportunità di lavorare, per esempio, nell'ottica della scrittura documentata, magari in linea di continuità fra prova d'esame della scuola secondaria di I° e II° grado, ovvero fra nuova terza traccia dell'esame della prima e tipologia B della seconda.

Infine la presenza della "grammatica" nelle procedure e nelle attività dell'educazione linguistica (e nelle stesse "Indicazioni") è ben lontana dall'aver del tutto risolto e tradotto in pratiche didattiche coerenti il rapporto fra norma e uso, che pure era stato alla base, se non all'origine, di molte delle riserve dell'educazione linguistica "democratica" nei confronti della "pedagogia linguistica tradizionale" e della sua grammatica normativa.

Purtroppo una parte della scuola italiana è rimasta ostinatamente abbarbicata a illusioni che da consolatorie certezze si traducono spesso in delusioni cocenti, ma di cui non si fa mai tesoro: il lessico per la comprensione, il riassunto per la scrittura, la grammatica per la consapevolezza metalinguistica restano illusorie vie di fuga dalla complessità dell'insegnare e leggere e scrivere, soprattutto a chi non riceve la competenza linguistica implicita per trasmissione familiare e sociale. Intendiamoci: la competenza lessicale, la capacità di capire testi ed elaborarne sintesi, la conoscenza del funzionamento del codice sono componenti importanti della competenza linguistica e comunicativa, ma non solo non la esauriscono, soprattutto non costituiscono le priorità strategiche per apprenderle.

Da decenni si consuma il rito di chi non solo per queste vie non approda alla competenza linguistica, ma ne viene escluso ed emarginato, eppure si continua a credere che sia la via maestra per conquistarla.

E negli ultimi anni questo è avvenuto, anzi è stato incentivato.

Le prove Invalsi e in parte anche le "Indicazioni" hanno focalizzato non tanto le attenzioni costruttive ma purtroppo le degenerazioni conservative su lessico e grammatica (e a poco vale, allora, che si cerchi di cambiare modello teorico di riferimento, da quelli più tradizionali ad altri certamente più efficaci, se non cambiano le finalità di fondo). Se ora ci si mette pure il Ministero a orientare in senso inverso o a generare ulteriore confusione, come recentemente con le revisioni delle prove scritte di italiano degli esami conclusivi, allora il percorso di rimozione e di abbandono delle "Dieci Tesi" potrà dirsi concluso. I rischi paventati da Sobrero all'indomani dei "Nuovi programmi della scuola media" rischierebbero di vedersi compiutamente realizzati. Seppure con 40 anni di ritardo...

E a questo proposito scontiamo anche le responsabilità dell'Università che non solo non è stata in grado di formare docenti, tutti i docenti, preparati a fronteggiare le nuove esigenze didattiche, ma ha spesso ignorato quali fossero le reali esigenze nel controllo diffuso della lingua di base tra la popolazione, a vantaggio di richieste spesso anacronistiche o eccessivamente settoriali, cui l'università stessa dovrebbe dar risposta anziché riversarle sulla scuola per la quale divengono necessità inadeguate e fuorvianti.

Nel ricordare come spesso oggi siano le università che preparano alle professioni a lamentare uno scarso controllo della lingua e nel prendere in considerazione una variegata serie di ritardi che coinvolgono la didattica della lettura, della scrittura e della grammatica, Francesco Sabatini, Presidente onorario dell'Accademia della Crusca ha scritto recentemente sul Corriere della Sera:

Tutto il curriculum di insegnamento dell'italiano (per l'uso parlato e ancor più per l'uso scritto) è inficiato da errori di impostazione che le scienze del linguaggio hanno messo da tempo in evidenza, ma che non vengono conosciuti e riconosciuti nelle sedi responsabili: la formazione universitaria dei futuri docenti; la tradizione dei nostri curricula scolastici ispirati alle «Indicazioni» ministeriali, ogni tanto ritoccate, ma mai veramente ripensate; di conseguenza anche l'impostazione di molti dei libri di

testo, che non osano scalfire l'esistente.

Oggi per domani

La scuola e la società italiana hanno dunque saputo rispondere in modo solo parzialmente adeguato a perenni istanze di inclusione sociale, per giunta in un nuovo quadro di difficoltà. La scuola pubblica infatti vive e interpreta oggi il suo mandato costituzionale con strumenti più fragili in una situazione assai complessa, in condizioni per certi versi più problematiche persino di quelle in cui si lavorava negli anni Ottanta.

Basterebbe ricordare le dinamiche sociali più recenti, anche tra loro assai diverse, e le loro implicazioni sul fare scuola quotidiano:

- la pervasività non tanto e non solo delle tecnologie della comunicazione - nei cui confronti spesso si assiste ancora allo sterile conflitto fra apocalittici e integrati - quanto della permanente connettività degli adolescenti e delle sue conseguenze sul piano attenzionale prima ancora che linguistico;
- la necessità di includere allieve e allievi di differenti provenienze, in un contesto sociale e culturale che si va facendo tra l'altro sempre più ostile;
- gli effetti della stagnazione economica, della crisi occupazionale, che hanno conseguenze spesso pesanti nella serenità delle famiglie e dei retroterra sociali.

Ma anche, per restare a temi più inerenti al nostro ambito di lavoro e di intervento culturale,

- un progressivo abbruttirsi della comunicazione sociale verso forme sempre più povere e banalmente aggressive.

Alle spalle di queste condizioni agiscono e si alimentano anche tensioni e dis/valori che rendono ancora più ardua sia la sempre necessaria prospettiva di includere ed emancipare le nuove forme di povertà e di emarginazione sociale, sia la necessità di accrescere le quote diffuse di capacità di giudizio critico e di difesa culturale da processi di omologazione e fortemente attivi in tutti gli strati sociali, fino a far intravedere talvolta l'avvenuta attuazione di un pervasivo interclassismo della superficialità. Non di rado anche volgare e violenta.

La recente tendenza a far confusione (o a fingere di far confusione) fra diritti e libertà sempre a proprio vantaggio; il riemergere in forme sempre più violente del conflitto fra interesse individuale e bene comune; i ricatti della paura e la crisi dei valori di solidarietà e cooperazione non rendono certo più agevole l'humus in cui far crescere una educazione ai linguaggi come forma di emancipazione personale e di crescita collettiva.

Oggi anche il rapporto fra scuola, società e linguaggi, da cui ha preso le mosse la nostra storia educativa generazionale, si è fortemente disgregato, ha contorni più sfuggenti. Non ci è più sufficiente invocare e praticare pluralità e osmosi fra linguaggi e contesti.

Di fronte a problemi così complessi, sono forse necessarie azioni educative che inneschino sommovimenti più profondi. Forse dovremmo riguardare a quella capacità di essere rivoluzionari *in re* e non solo a chiacchiere che De Mauro scorgeva allora in tre figure apparentemente così lontane e diverse.

“Sia Rodari sia, prima di lui, Milani e Pasolini, sono stati personalità creative di natura particolare. Tutti e tre sono stati trasgressori e critici non a chiacchiere, ma rebus, con e nelle cose, con e nel modo di vivere e lavorare. E tutti e tre, oltre le profonde differenze, hanno avuto qualcosa di comune. La loro critica, il loro trasgredire non si è configurato additandoci mete ardue remote, straordinarie esperienze, mondi possibili inaccessibili o difficilmente accessibili a chi non sia o creda d'essere un superuomo, una superdonna. La loro trasgressione, la loro capacità di protesta creativa, si è invece esercitata sul terreno della più ovvia quotidianità. [...] A questo terreno pestato dai piedi di noi tutti rinviano gli scritti, gli interventi, le invenzioni, le invettive e le speranze delle tre persone di cui stiamo discorrendo e su questo terreno essi suggeriscono che possiamo trovare e percorrere sentieri nuovi, migliori, più umani...”

De Mauro accumulava dunque Pasolini, Milani e Rodari, come figure capaci di una rivoluzione del quotidiano, una rivoluzione vissuta nelle cose e non solo nelle parole di cui per altro tutti e tre ben conoscevano le potenzialità eversive (e anche quelle infingarde), e quindi non nelle parole vuote di senso ma in quelle ricche di esperienza e di vissuto, sia oggettivo che interiore.

E' probabile che si vadano dunque delineando nuove frontiere per l'educazione linguistica democratica del nuovo millennio e che le strade su cui fronteggiarle siano ben lontane dai pannicelli caldi e dai termometri valutativi messi in atto dalla scuola in questi ultimi anni. Penso a due finalità strategiche: una di carattere più generale, l'altra più specifica e propria dell'educazione linguistica.

Definirei la prima come la necessità di

- a) differenziare parzialmente i processi per non discriminare e selezionare in base ai risultati e per affrontare disinnescare la perversa consequenzialità fra diversità e disuguaglianza;

e la seconda come la necessità di

- b) adottare un'ottica plurilingue (plurifunzionale e ipermediale) come risorsa strategica individuale e collettiva dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e dei linguaggi.

La prima finalità riguarda un dover essere della scuola, oggi tanto più decisivo quanto forse meno facile da attuare: realizzare una gestione oculata e saggia delle differenze e del rapporto fra crescita individuale e crescita collettiva, attraverso l'affermazione di sé in una logica di collaborazione con gli altri e non come affermazione individualistica e competitiva.

C'è una bella frase nelle *Indicazioni* curriculari per la scuola di base: “Adottare soluzioni adeguate nei confronti delle diversità affinché non diventino disuguaglianze”: è la più bella e sana “indicazione” di tutto il testo e farebbero bene a rileggerla i fautori di forme sempre più defatiganti di misurazione (presunta) dei risultati.

Alla seconda finalità, più disciplinare, attiene l'esigenza di rispondere in modo flessibile a domande (al contempo vecchie e nuove) come: Quale/i lingue? Quale italiano? Quali linguaggi? Quali media? Quale pluralità di scopi e contesti comunicativi far coesistere e interagire nel progetto educativo, adottando una sorta di plurilinguismo allargato, inteso in tutte le sue forme e valenze, come ricordava la citazione iniziale di De Mauro.

Ma a questa finalità attiene anche la necessità di trovare risposte soddisfacenti alla frantumazione del modello verbale scritto, che è giunta ad esiti ormai quasi ingovernabili: chiedersi oggi quali linguaggi (e con quale tasso di normatività o accettabilità) insegnare ad apprendere è un interrogativo quanto mai impervio, ma ineludibile. Nel tentare di rispondere potremmo anche qui far tesoro sia dell'antico rispetto di De Mauro e dei tre sopra citati per le condizioni linguistiche di partenza (anche e soprattutto quando non più autoctone) degli allievi, sia delle sue strenue battaglie contro ogni forma di antilingua, ieri quella burocratico-formale, oggi quella becero-internettuale. E infine significa aprirsi a una intermedialità tecnologica governata e non subita.

Ma non è non sarà facile. Le condizioni culturali del Paese non sembrano andare unitariamente in questa direzione. Se allora ci troviamo di fronte al problema di "fare gli italiani" in quelle classi pluridialettone delle periferie delle grandi metropoli del Nord o nelle campagne dell'intero Paese, oggi dobbiamo garantire ovunque una cittadinanza piena in una società multiculturale. Eppure quante resistenze, persino a considerare cittadini 800.000 mila bambine e bambini, ragazze e ragazzi che stanno nelle nostre scuole, nei nostri banchi, prendono i nostri inutili e stupidi voti!

Per dirla con il titolo di un vecchio convegno del Cidi del 1997: talvolta si ha la sensazione di aver perso la forza di coniugare e realizzare in campo educativo la sintesi "fra utopia e progetto" di un futuro migliore e di trovarsi troppo spesso a barcamenarci e a sopravvivere fra distopia e realtà esistente. Anche per ritrovare quella forza credo valga la pena ripercorrere il senso di questo segmento di storia dell'educazione linguistica democratica, per riattualizzare alcuni principi ancora validi e proiettarli verso il futuro.

Mario Ambel
direttore di "insegnare"
Cidi