

# Distanze linguistiche e svantaggio scolastico<sup>1</sup>

Tullio De Mauro

## 1. Modelli teorici per descrivere lo svantaggio

Sono note le possibilità di interpretare i fenomeni di svantaggio scolastico (e, dalla scala di Binet Simon in poi, gli stessi dislivelli di quozienti di intelligenza) come effetti e perfino come forme di svantaggi linguistici. Più neutramente, senza pretese di investire ciò che chiamiamo «intelligenza», in alcuni sistemi scolastici, come è anche noto, si sono istituzionalizzati test analitici di individuazione dei livelli di comprensione e produzione linguistica come misuratori e predittori di generale profitto intellettuale e scolastico, come mostrarono a loro tempo Thorndike, nei suoi *Fundamentals of Learning* del 1932 e George A. Miller, in *Language and Communication* del 1951. Lo svantaggio linguistico, una volta creatosi, se non viene eliminato ha quindi un ruolo chiave negativo per bloccare la crescita intellettuale, e non solo, nella scuola e oltre.

Per descrivere lo svantaggio linguistico sono largamente circolanti due diversi tipi di modelli.

1. Alcuni modelli sono coetanei di una dominante visione behavioristica dell'apprendimento e del linguaggio, e tuttavia sono irriducibili alle forme esplicite e rigide di tale visione. Essi inquadrano e misurano i dislivelli di capacità soprattutto *a*) in termini di diverso grado di possesso del lessico potenziale (oggi molti direbbero mentale) di una certa lingua, a partire dal lessico di più alta frequenza, e *b*) in termini di diversa capacità di controllo di frasi di complessità crescente, commisurata alla lunghezza delle frasi in numero di morfi (parole) e/o di sillabe. Tali modelli, implementati con considerazioni di sfondo sociolinguistico, si traducono nel semplicistico modello bernsteiniano che oppone gli svantaggiati portatori di un presunto codice ristretto ai privilegiati portatori di un codice allargato.
2. Altri modelli traggono da Chomsky la parola *competence* (ma non il rigore della sua impostazione teorica) e si ingegnano ad avventurarsi sul terreno delle diversità di *performances* inquadrando in una proliferante schiera di «competenze»: sintattica, semantica, fonologica, naturalmente, e poi morfologica, lessicale, prosodica, conversazionale, testuale, ecc.

Non insisterò qui sulle possibili critiche di ordine più astratto e teorico a questi modelli. Dirò solo che, se il linguista teorico vuole “sporcarsi le mani” e prendere in considerazione le molte facce dello svantaggio linguistico nella realtà delle società contemporanee, si avvede che ha bisogno di modelli molto più duttili e articolati di quelli citati, che a questi risultino superiori in termini di *adeguatezza*. A questo fine, occorre distinguere accuratamente tra:

1. svantaggio consistente in deficit di capacità d'uso d'una qualunque lingua, in qualunque forma;
2. svantaggio consistente nel mediocre o nullo possesso non di una qualunque lingua, ma della lingua dominante o comunque richiesta in un certo paese, ambiente, sistema scolastico;

<sup>1</sup> In Adriano Colombo, Werther Romani (a cura di), “È la lingua che ci fa uguali”. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp.13-24.

3. svantaggio consistente nel mediocre o nullo possesso dei modi particolari di usare una data lingua, degli stili privilegiati dai ceti più influenti e/o dagli insegnanti.

Un modello adeguato, sufficientemente duttile e articolato per soddisfare l'esigenza delle distinzioni appena dette, è derivabile dalla linguistica hjelmsleviana. Questa, entro l'unica *competence* rivendicata dal generativismo contro il vecchio behaviorismo, distingue tre oggetti teorici diversi, mal amalgamati e cioè malamente confusi entro la nozione di *competence*:

A1: Il possesso nativo o «congenito» (come dice Raffaele Simone) del linguaggio, inteso come generale capacità semiotica di dare una grammatica, una regolazione, al naturale impulso al comprendere/produrre le proprie e altrui espressioni.

A2: La lingua-sistema, come forma più astratta di una regolazione prescelta in relazione all'ambiente.

A3: La lingua-norma, come normale (predominante) saturazione della (o di una parte della) lingua-sistema.

Ed entro la *performance* lo stesso modello distingue livelli altresì diversi:

BI: La lingua-uso, l'insieme di abitudini, di modi di ricorso alla norma, statisticamente prevalenti in settori e modi di vita dell'ambiente sociolinguistico.

B2: La *parole*, gli individuali processi di comprensione e produzione di singole espressioni.

Questo modello sarà ora usato per inquadrare schematicamente le diverse dimensioni della diversità e distanza linguistica, che, a certe condizioni, danno luogo a situazioni di svantaggio.

## 2. Distanze di linguaggio

Vi sono certamente casi individuali in cui è messo in gioco A1, il grado di maturazione e controllo della capacità di linguaggio. Ci troviamo allora dinanzi a vere e proprie *distanze di linguaggio*. Esse sono legate a deficit semiotici e si presentano in gravi casi limite: bambini spediti, bambini lupo non reimmessi in un ambiente affettivamente, cognitivamente e socialmente usuale prima di varcare la nota soglia degli otto anni. Specialmente sotto la soglia degli otto anni, vi sono ampie possibilità di completo recupero, normali tra i ciechi e possibili in casi di ancor più complessi deficit sensoriali, come ha reso universalmente noto il caso di Helen Keller.

Più delicato è il caso di portatori di deficit intellettivi nativi come nel caso dei down, o traumatici. Lurija, nel suo mirabile *Un mondo perduto e ritrovato*, ha mostrato che anche in casi traumatici estremi accorte terapie sensomotorie possono portare al recupero pieno della parola. I casi meno drammatici, di deficit relativamente più lieve, sono quelli verso i quali, con il prezioso apporto del neuropsichiatra dell'infanzia Gabriel Levi e della sua *équipe*, si è mossa e si sviluppa l'iniziativa del mensile di facile lettura «Due parole», che curiamo da molti anni nel Dipartimento Scienze del linguaggio della «Sapienza» di Roma (ne parla analiticamente in questo stesso volume Maria Emanuela Piemontese), e quella degli analoghi «Atta sidor» in Svezia e «Selko Uutiset» in Finlandia (con un'edizione per la minoranza linguistica svedese «Lätt läst-bladet») entrambi – si noti – largamente finanziati e sostenuti dai governi centrali dei due paesi. Le nostre ricerche ed esperienze e quelle svedesi e finlandesi confermano che un'adeguata offerta linguistica rende possibile miglioramenti sensibili nella pratica di lettura e di consolidamento e di ampliamento della capacità di linguaggio (verbale, iconico, ecc.) tra i down, con ricadute positive nella pratica scolastica anche verso gli alunni normali. Insomma, anche in questi casi di diversità e distanze *very, very deep*, interventi educativi condotti appropriatamente e per tempo possono attenuarne l'effetto di diseguaglianza e tradursi in ricchezza linguistica per la generalità degli allievi.

Un caso a parte è rappresentato dai sordi. In un suo importante saggio storico-teorico, *Le lingue mutole*, Antonio Pennisi ha avanzato l'ipotesi che ai fini dello sviluppo della capacità di linguaggio

la sordità incida più negativamente della stessa cecità. Tuttavia lo sviluppo imponente delle «lingue segnate», come l'AmerSLan(o ASL) negli USA, la LIS in Italia e le altre molte d'altri paesi (reperitoriate in *Ethnologue* di Barbara Grimes), ha messo i sordi in condizione di sviluppare la *faculté du langage* fuori dell'usuale terreno delle *langues* a normale e usuale saturazione fonico-uditiva, e di apprendere poi tali *langues* come L2 nelle loro normali realizzazioni grafiche.

Naturalmente in quest'ultimo e in tutti i casi precedenti l'ignoranza, il pregiudizio e/o comunque l'assenza di adeguati interventi educativi specifici non solo in passato, ma anche oggi possono trasformare i deficit e le distanze di linguaggio da handicap superabili o attenuabili rispetto all'uso del linguaggio verbale fonico-uditivo in condizioni non solo permanenti, ma di gravità crescente di isolamento e svantaggio linguistico.

### 3. Distanze di lingua-sistema

Le distanze di lingua (di sistema linguistico) sono legate alla diversità dell'idioma nativo in rapporto all'idioma privilegiato nella scuola e/o nella vita ufficiale di un paese. Le esperienze internazionali e italiane ci dicono che non necessariamente esse hanno incidenza negativa sul profitto, come mostrano i dati UNESCO studiati e presentati da William MacKay e Miguel Siguan (*Bilinguismo ed educazione*, Nuoro, Insula, 1992) e i dati dell'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), presentati da Warwick B. Elley (*How in the World do Students Read?*, Hamburg, IEA, 1992; si vedano le tabb. 6.4, 6.5). Anzi, un'accorta didattica è capace di trasformare le distanze e diversità di sistema linguistico in vantaggio linguistico individuale (per il portatore di una lingua o dialetto differente) e collettivo (per gli insegnanti e la comunità di classe). È la tesi che in Italia a più riprese è stata sostenuta da Ascoli, Devoto e dalle Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica e verificata in modo convincente da esperienze esemplari come quelle di Mario Lodi. Dinanzi all'afflusso crescente di bambini e bambine del Terzo Mondo, non ci si deve stancare di richiamare le esperienze internazionali e italiane e di ripetere (a costo di passare per persone che «dicono sempre la stessa cosa») che la condizione di successo è psicologico-ambientale prima ancora che strettamente linguistica: è necessario che il portatore di un idioma altro non lo veda deprezzato, ma apprezzato, e lo viva come una fonte di interesse per l'ambiente scolastico e non come un marchio di inferiorità.

Il problema della distanza di lingua diventa specialmente spinoso per la scuola nei casi in cui la distanza idiomatica si intreccia con deficit di alfabetizzazione individuale e/o dell'ambiente nativo. Tuttavia anche in questi casi (come mostrano esperienze sudamericane, asiatiche sudorientali, africane) esistono strategie positivamente sperimentate per costruire la possibilità di non cristallizzare le distanze in svantaggi, promuovendo anzitutto l'alfabetizzazione nella lingua nativa e passando poi all'alfabetizzazione nelle lingue veicolari.

### 4. Distanze di lingua-norma

Società a forti disegualianze geosociali antiche e/o nuove (talora, come in Italia, in relazione con tradizionali distanze idiomatiche) danno luogo a norme linguistiche diatopicamente e diastraticamente distanti. Impostazioni scolastiche con pratiche didattiche marcatamente unilingui creano difficoltà ad allievi nativamente legati a norme non accette all'unilinguismo scolastico. Esempi concreti di ciò che di negativo accade nella prospettiva unilingue sono la secolare inefficienza del sistema scolastico postunitario italiano e la minore efficienza della scuola tedesca in area sudtirolese, entrambe legate a scelte di politica scolastica condizionate da erronee valutazioni della situazione linguistica del paese. Esistono anche controesempi in positivo. Si pensi alla luminosa esperienza di Ludwig Wittgenstein maestro di scuola nei villaggi della Bassa Austria e del suo *Worterbuch fur Volksschulen* (1978). Introducendone la traduzione-presentazione in

italiano, Dario Antiseri scrive:

Wittgenstein non si vergognava del dialetto. Non fece vergognare i suoi bambini del loro dialetto. Insegnò anche il buon tedesco, il tedesco alto. [ ... ] Dunque, si era prefisso come uno scopo importante del suo insegnamento quello per cui i suoi ragazzi parlassero un buon tedesco, un tedesco fluente e vivo; e ricco, atto cioè a dominare ambiti essenziali ed importanti della vita. E tra i mezzi che Wittgenstein usò per sviluppare, per usare un'espressione di Devoto, il "fiuto linguistico" dei suoi allievi e insegnare il buon tedesco e sviluppare la loro espressività e creatività, vi fu proprio la sua *attenzione al dialetto* [corsivo di Antiseri].[...] Wittgenstein, dunque, parlava all'occasione in dialetto. Ascoltava volentieri i suoi ragazzi parlare e discutere in dialetto [ ... ]. Quando qualcuno non sapeva esprimersi in tedesco, Wittgenstein lo stimolava: *Wie sagst du zu Hause?*, «Com'è che dici a casa»? E così il ragazzo si esprimeva. *Non c'era da vergognarsi nell'aula di Wittgenstein di quello di cui non ci si vergognava fuori dell'aula* [corsivo mio].

In Italia è andato in questa stessa direzione non solo Mario Lodi, ma anche l'insegnamento permanentemente valido di don Lorenzo Milani a Calenzano prima e poi, soprattutto, a Barbiana: un insegnamento ripreso e riproposto nel difficile ambiente del suburbio urbano da don Roberto Sardelli nella sua memorabile Scuola 725. E la medesima ispirazione regola la pratica didattica, nelle stesse difficili, drammatiche condizioni, della viva Central Park East Secondary School nel Bronx, «una delle migliori scuole secondarie degli Stati Uniti» secondo G.R. Wood, come ha ricordato Marinella Sclavi in un suo straordinario rapporto, *La signora va nel Bronx* (Milano, Anabasi, 1993).

## 5. Distanze di lingua-uso

Le distanze di uso tra l'ambiente familiare nativo, con bassa scolarità dei genitori, assenza di libri e giornali, dove spesso non si parla più un dialetto, ma un povero italiano, e l'ambiente scolastico sono quelle che più sembrano oggi incidere nella creazione di svantaggi, non solo in Italia. Svantaggi che si moltiplicano se la scuola si irrigidisce nello scolastichese e cioè in un uso, esso sì anche e soprattutto ristretto, della norma linguistica nazionale, fino a condannare espressioni e vocaboli (come «faccia» o «arrabbiarsi» o, perfino, «andare») che fanno parte (occorre ripeterlo? occorre ripeterlo) del nucleo fondamentale e vivo della tradizione linguistica nazionale, da Dante a Manzoni (bisogna dirlo? bisogna dirlo), da Leopardi a Montale. L'irrigidimento in una buronorma scolastichese è un ulteriore fattore di svantaggio, come mostrano riferimenti non italiani e italiani. Le strategie per superare queste distanze apparentemente minori, e perciò più insidiose, difficilmente possono trovare unicamente nella scuola il terreno di realizzazione. In un paese come l'Italia, che è stato a lungo povero di una diffusa tradizione di parlato non dialettale e in cui i ceti relativamente più istruiti sono stati e restano preda di una ossessiva dialettofobia che ha trascinato con sé un' altrettanto ossessiva avversione al parlato e a uno stile scritto concreto, diretto, immediato (si ricordi che perfino lo stile di Manzoni non piaceva ai cruscanti!), vittime della buronorma e, quindi, innocenti e nocivi portatori d'essa, sono spesso non solo il povero brigadiere verbalizzatore immaginato da Italo Calvino, ma anche giornalisti e informatori o comunicatori. Nel caso italiano, perché le distanze di uso non si trasformino in svantaggi linguistici per chi non sa o non vuole dire «adirarsi» per «arrabbiarsi» o (a tempo e luogo) «incazzarsi», è necessario disegnare strategie integrate di intervento, sugli ambienti extrascolastici oltre che nella scuola. Ma anche qui, al giornalista buroitalianeggiante come all'insegnante e al ragazzo, vale sempre la pena rivolgere anzitutto la domanda di Wittgenstein: «Wie sagst du zu Hause?». Solo richiamandosi alle potenzialità di un uso vivo e diretto (di cui scuola sono certamente i dialetti così come gli abiti stilistici consolidati nella tradizione di altre lingue europee, francese e inglese anzitutto, ma anche spagnolo, ma anche tedesco), solo per questa via la diversità non si irrigidisce in diseguaglianza e

tutti i ragazzi potranno perfino apprendere che invece di incazzarsi soltanto ci si può perfino arrabbiare, irritare, indignare e, in casi estremi, perfino adirare.

Non si devono sottovalutare gli effetti di interventi sbagliati nei confronti di ragazzi portatori, più che di distanze di lingua odi norma, di pure e semplici distanze di familiarità con l'uso colto o, perfino, di sana e vitale riluttanza a chiamare «contenitore vitreo di liquido alcolico» un fiasco di vino. Interventi sbagliati in materia esecutiva (anche nell'ortografia, nella pronuncia) e d'uso, possono avere un effetto paralizzante, allontanare i ragazzi dalla voglia di usare parlando e scrivendo quel che di buona lingua già sanno e, infine, possono determinare una atrofia nei rapporti con la lingua italiana nella pienezza dei suoi registri, traducendosi dunque, alla fine, in distanza di lingua e assai più grave svantaggio. È impossibile praticare una didattica linguistica che tenga conto di ciò e porti intere classi (e non solo "Pierino del dottore") a un pieno e ricco rapporto con la lingua italiana?

## 6. Italia degli anni Novanta: le dimensioni linguistiche della disegualianza

Una risposta positiva, impegnativamente positiva alla domanda appena fatta viene dalla considerazione dei dati recentemente acquisiti dall'indagine IEA sulla comprensione (ne abbiamo già accennato e ne parlano diffusamente in questo volume Silvana Ferreri e Piero Lucisano) sullo sfondo dei dati sulla stratificazione scolastico-linguistica della società italiana d'oggi.

L'Italia d'oggi continua a essere solcata da cospicue differenze di lingua tra coloro che praticano abitualmente il solo italiano o, accanto all'italiano, anche un dialetto (o una delle tredici lingue di minoranza) e coloro che, come almeno nove italiani su dieci nel 1861, sono capaci di usare attivamente soltanto un dialetto.

Il cammino della popolazione italiana verso il possesso attivo della lingua è riassunto nella tabella 1 (che ripropone dati noti dalla vecchia *Storia linguistica dell'Italia unita*, integrati con elaborazioni ricavate dalle indagini multiscopo promosse dall'ISTAT).

	1861	1955	1993
Italofoonia attiva	1,5	10,0	38,0
Italofoonia attiva e dialettologia	1,0	24,0	48,0
Sola dialettologia	97,5	66,0	14,0

Tabella 1. *Quanto si è parlato e si parla italiano e/o dialetto in Italia (percentuali).*

Ci si deve dunque attendere che i dialetti siano ancora una realtà presente nel retroterra familiare di una parte cospicua degli alunni italiani. L'indagine IEA conferma ciò e nello stesso tempo, con le correlazioni che consente di stabilire tra uso del dialetto a casa e punteggi conseguiti nella comprensione di testi italiani (nonché, come vedremo, altre variabili significative) apre la via a considerazioni non scontate. Alla domanda: «A casa parli italiano?» il campione IEA di ragazzi delle scuole di base ha risposto con le percentuali della tabella 2, che alla percentuale delle varie risposte affianca i relativi punteggi medi nelle prove di comprensione

	Uso italiano (%)	Rendimento prove di comprensione
Sempre	51,3%	533
Quasi sempre	23,4%	544
Qualche volta	14,3%	511
Quasi mai	4,7%	532
Mai	5,6%	396

Tabella 2. *Gli alunni parlano a casa italiano? E che punteggi hanno nelle prove di comprensione?*

Come atteso dai dati ISTAT, l'uso dell'italiano è maggioritario, specie nella generazione più giovane. Tuttavia la dialettologia domina nelle case in più del 25% dei casi e quasi altrettanto spesso si affaccia anche là dove prevale l'uso dell'italiano. L'aspetto più interessante, coincidente con risultati ottenuti in altre parti del mondo, è che la presenza del dialetto in famiglia non è di per sé correlata a bassi punteggi. Lo è se è una presenza esclusiva, ma i dati fanno vedere che una componente dialettale accanto all'italiano non disturba e addirittura sembra giocare un ruolo positivo: ragazzi che parlano costantemente e solo italiano hanno punteggi meno brillanti di ragazzi che hanno anche qualche rapporto con la realtà dialettale.

Assai più che l'idioma parlato a casa, altri fattori incidono sui livelli di comprensione di testi italiani. Più della variabile idiomatica pesa il livello scolastico dei genitori. Nella tabella 3 è possibile apprezzare quanto più forte sia l'escursione dei punteggi in rapporto al titolo scolastico dei genitori.

Livello scolastico dei genitori	Punteggi
Laurea	561
Diploma superiore	555
Media inferiore	537
Licenza elementare	512
Senza titolo	490
<i>Complesso Italia</i>	<i>515</i>

Tabella 3. *Livello scolastico dei genitori e punteggi ottenuti nella comprensione.*

Come si vede, il diverso livello scolastico dei genitori incide sui punteggi dei ragazzi assai più e assai più univocamente che la diversa presenza dell'uso dell'italiano o del dialetto in casa. Dato non confortante, se si tiene presente che si collocano sotto il punteggio medio nazionale i figli di chi ha solo la licenza elementare o nemmeno questa e che in base al censimento del 1991 sappiamo che si trova ancora in questa condizione più del 40% della popolazione di oltre 14 anni, come riportato nella tabella 4 che ricavo dalla elaborazione di dati ISTAT fatta nel mio *Idee per il governo: la scuola* (Bari, Laterza, 1995, p. 26).

Ancora più divaricanti risultano l'abitudine alla lettura nell'ambiente familiare e il possesso di un sia pur piccolo nucleo di libri in casa. Richiamo ancora una volta dati di sfondo elaborati dai dati ISTAT nel citato *Idee per il governo: la scuola*.

Laurea	4,29
Diploma medio superiore	20,80
Licenza media inferiore	32,61
Licenza elementare	32,72
Senza titolo	7,71
Analfabeti confessi	2,36

*Tabella 4. Popolazione italiana al 1991 di oltre 14 anni distinta per grado di istruzione (percentuali).*

Classe d'età	MF	F
11-14	55,0	61,4
15-24	49,2	59,1
25-34	45,7	52,0
35-44	41,8	45,2
45-54	29,6	30,2
55-64	23,1	23,5
65-74	19,2	17,1
75 e più	12,1	10,7
<i>Totale</i>	<i>36,6</i>	<i>39,3</i>

*Tabella 5. Percentuale di lettori di libri non scolastici (almeno uno nell'anno) per classe di età e sesso.*

Titolo di studio	MF	F
Laurea	76,6	82,2
Diploma universitario	72,0	75,8
Diploma medio superiore	62,6	70,2
Licenza media inferiore	40,7	48,8
Licenza elementare	21,6	23,4
Senza titolo	6,4	6,9
Analfabeta confesso	–	–
<i>Totale</i>	<i>36,6</i>	<i>39,3</i>

*Tabella 6. Percentuale di lettori di libri non scolastici per titolo di studio e sesso.*

Come si vede, la grande maggioranza della popolazione non legge mai nemmeno un libro nell'anno. Leggere libri non scolastici (almeno uno all'anno) è appannaggio dei soli ceti più istruiti. E tuttavia il basso costo dei libri fa sì che a questo vero privilegio possano accedere, se vogliono, se sanno, se qualcuno lo suggerisse, anche altri ceti: quel 7% di donne senza scuola che legge libri è uno schiaffo per quel 25% e passa di laureati e diplomati che non legge mai nemmeno un libro. In termini di futuro scolastico del paese sono sette punti di speranza se si tiene conto dell'incidenza scolastica positiva del rapporto delle famiglie con i libri. La tabella 7 dà conto della capacità di incidenza di questa e di altre variabili nel determinare scarti tra i punteggi massimi e i minimi nelle prove di comprensione dei testi italiani.

Variabili	Studenti elementari punteggi			Studenti medi punteggi		
	min.	max.	escurs.	min.	max.	escurs.
1. Stare in una certa classe, con certi insegnanti	405	678	273	415	661	246
2. Possesso di libri (da nessuno a oltre 200)	469	542	73	452	544	92
3. Titolo di studio dei genitori (da senza titolo a laurea)	-	-	-	490	561	71
4. Lingua parlata a casa (mai italiano <i>vs.</i> italiano e a volte dialetto)	501	545	44	485	528	43

*Tabella 7. Correlazioni tra diverse variabili e profitto degli studenti nelle prove di comprensione della lettura. Elaborazione dei dati IEA-SAL (1993).*

Si tenga conto che altre variabili spesso assunte come significative hanno incidenza ancora minore: la diversità di reddito determina un'escursione di soli 30 punti nella popolazione elementare e di 50 nella popolazione della media inferiore; la collocazione a Nord o a Sud determina una escursione di 35 punti nelle elementari e 39 nelle medie; l'ascolto prolungato della televisione incide per 30 punti nelle elementari e 30 nelle medie. Fra le quattro variabili più significative presentate in tabella 7 quella di gran lunga più incidente è, come si vede, la variabile che, in termini meno concreti, possiamo chiamare «qualità dell'insegnamento».

Questo ci dice che ogni miglioramento della didattica ha risultati positivi, che agire su altre variabili potrebbe non avere. E ci riconduce al centro del nostro discorso: dinanzi alle disparità linguistico-scolastiche nazionali sta alla scuola, alla qualità degli insegnanti fare o no delle diversità diseguglianze e svantaggi.

## 7. Possibili itinerari didattici

A tutti i livelli si constata che una didattica sbagliata può cristallizzare le diversità in diseguglianze e le distanze in fossati incolmabili e svantaggi. Ma è anche documentato che una didattica consapevole può trasformare diversità e distanze in fattori di arricchimento delle comuni capacità linguistiche. Ai casi esemplificativi concreti già evocati nei paragrafi precedenti, si deve aggiungere l'evocazione di sperimentate proposte di tipo generale che continuano a dare buoni risultati: la drammatizzazione e il gioco; l'integrazione plurisemiotica o multimediale (utile per turbe dislessiche, preziosa perfino nel caso dell'autismo); il metodo modenese del «sottomarino», del coinvolgimento dell'intera classe nel recupero delle situazioni di svantaggio di alcuni, rendicontato in un altro memorabile libro (*Allora ... più si studia più si diventa amici del padrone?*, Istituto Tecnico «Fermi» di Modena, 1972, Lega delle Autonomie Locali); la scrittura collettiva praticata dal Movimento di Cooperazione Educativa, da Lodi e dai ragazzi di Barbiana; la lettura collettiva la cui efficacia è illustrata da ultimo da Daniel Pennac nel suo *Come un romanzo*; l'addomesticamento del drago malvagio televisivo attraverso la educazione alla ricezione critica di cui hanno suggestivamente parlato più volte Cristina Lastrego e Francesco Testa.

Si può dire in conclusione che è la lingua che ci fa diseguali, ma solo se così ci pare per ragioni non linguistiche e non educative. Dunque: *As You Like It*.