

“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.”

(Tullio De Mauro e Lucio Lombardo Radice, "Introduzione" a I nuovi programmi della scuola media inferiore, Ed. Riuniti, 1979)

Mario Ambel

“Tutti gli usi della lingua a tutti”, secondo Costituzione

L’atmosfera delle “origini”

Vorrei proporre all’attenzione alcune citazioni che consentano di tornare (anche se in modo ovviamente sommario) all’atmosfera e ai valori di quell’arco di tempo che va dalle “Dieci tesi” (1975) alla stesura dei “Programmi per la scuola media” (1979): due eventi certamente di diversa natura, anche se fortemente accostabili, che videro entrambi Tullio De Mauro nel ruolo di ispiratore e protagonista. Furono anni, per altro, 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 lungo il corso degli anni Ottanta.

La prima citazione, in realtà, è indirettamente di Tullio De Mauro, che nell’ “Introduzione” a *Cancellati dalla dottrina*, una raccolta di scritti di bambini di una scuola elementare romana, 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.” [1]

De Mauro cita Rodari a proposito di che cosa significhi far scrivere a scuola i bambini e i ragazzi, anche se in modo spesso sgrammaticato, in nome di una sorta di imperativo politico ed educativo: “non tacere”, ovvero non farlo di fronte alle discriminazioni sociali e culturali che impediscono di dare, appunto, “la parola a tutti”.

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 - una preoccupazione costante del magistero di Tullio De Mauro - costituisce il tratto peculiare della stagione che diede origine all'avventura educativa della “educazione linguistica democratica”. Sono infatti i concetti che si ritrovano ampiamente argomentati nelle “Dieci tesi” del marzo 1975 e che si ritroveranno, per una sorta di travaso, almeno per quanto riguarda alcuni aspetti della cornice generale e la parte relativa all'italiano, nei “Nuovi programmi per la scuola media” del 1979. Dove si afferma, tra l'altro, come ce lo siamo spesso ricordato in questi anni e in parte vanamente, che “l'educazione linguistica riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività, e, in particolare, tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme nonché lo sviluppo delle capacità critiche nei confronti della realtà”. [2]

Era evidente a molti che non si trattasse solo di un programma educativo, ma che fossero in gioco questioni assai più ampie di politica scolastica, che tra l'altro attendevano di essere adeguatamente affrontate fin dall'istituzione della scuola media unica (1962/63). Non a caso, Tullio De Mauro e Lucio Lombardo Radice, nel 1979, concludevano l'“Introduzione” ai “Programmi della scuola media inferiore” con un appello che divenne una sorta di imperativo etico e civile per un'intera generazione di docenti, i quali 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” [3].

L'esigenza “politica” di restituire la parola alle classi sociali storicamente emarginate dalla scuola, come ben sappiamo, aveva già da tempo dato vita all'esperienza di Don Milani: *Lettera a una professoressa*, era infatti uscito da qualche anno, nel 1967, per chi se ne accorse. Tra questi ci fu proprio Gianni Rodari, che dedicò a Don Milani un articolo su *Paese sera*, in cui definì il lavoro collet-

tivo dei ragazzi di Barbiana “il più bel libro che mai sia stato scritto sulla scuola, il più appassionante, il più vero” [4]. Analogo lusinghiero giudizio espresse, in una intervista alla Rai, Pier Paolo Pasolini [5]. E di lì a qualche anno, Tullio De Mauro, scrivendo nel 1982 l’“Introduzione” ai *Cani di Magonza* di Rodari, accomunò proprio Don Milani, Rodari e Pasolini in una sorta di elogio della loro peculiare forma di creatività trasgressiva, che indicava la via per una scuola più giusta:

“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...” [6].

Si tratta dunque di tre personaggi assai diversi, tra i quali De Mauro intravede tratti comuni:

- un anticonformismo *in re*, nella quotidianità delle cose da fare;
- l’importanza della conquista delle parole e dei contesti in cui esercitarle come forma di riscatto sociale e garanzia di democrazia;
- la capacità di pre-vedere i rischi dell’omologazione, ovvero il prezzo da pagare al consumismo, allora incipiente e oggi trionfante con effetti così devastanti che loro stessi avrebbero forse tentato a immaginare [7].

Un bilancio e un rilancio di alcune questioni aperte

Quello slancio culturale e politico non si limitò certo alla denuncia: individuò linee di principio e ipotesi per un cambiamento radicale della pedagogia linguistica, quello stesso che oggi i suoi detrattori considerano addirittura come causa di tutti i mali della scuola italiana [8].

Ma ben al di là delle più o meno strumentali provocazioni, la morte di Tullio De Mauro, così come l’anniversario dei quarant’anni dalle “Dieci tesi” e ora dei cinquanta dalla morte di Don Milani, devono impegnare gli insegnanti di lingua più riflessivi e “democratici” in un doveroso bilancio critico di quanto è stato fatto, di quanto non è stato fatto ed è ancora da fare sul terreno della diffusione

a tutti del diritto (e forse anche del dovere) del possesso e dell'esercizio della parola come strumento di partecipazione e di convivenza civile.

Oggi sono certamente diverse le condizioni di vita degli allievi (ma non di tutti loro), sono inferiori (ma non certo sconfitti) i tassi di dispersione scolastica, sono diverse (ma non meno gravi) le cause di disaffezione allo studio e alla lingua. Se mai dobbiamo registrare un ben più diffuso allarme sui tempi di attenzione, sull'inadattabilità dei giovani alle procedure scolastiche, caratteristiche queste che si sono estese dalle classi sociali più svantaggiate (spesso protagoniste nel passato di una sincera volontà di riscatto, come del resto oggi ancora accade fra alcuni nuovi italiani), a una più generalizzata e indistinta disappetenza sociale verso gli strumenti della ragione critica e della parola consapevole. E di questo è responsabile una stagione e una comunicazione politica nella quale il valore del ragionamento e dell'argomentazione non sono certo "merce" rispettata e diffusa.

Ma, nonostante questo, o forse proprio in virtù di questi cambiamenti, è indispensabile un bilancio critico, che indaghi anche sulle cause che hanno impedito di mettere in pratica quei principi e di tradurli in pratiche didattiche diffuse. Dovremmo rileggere, oggi e retrospettivamente, le "Dieci tesi" e i "Programmi" del 1979 (e quelli che in continuità più o meno lineare ne sono seguiti fino alle "Indicazioni" del 2012), chiedendoci quanto e perché, di quelle indicazioni programmatiche, sia stato nel frattempo disatteso e quanto e perché, soprattutto negli ultimi vent'anni, la scuola si sia allontanata da quei presupposti e sia tornata a percorrere le stesse strade contro le quali quelle pagine (e quelle speranze) erano sorte. Con buona pace di coloro (e purtroppo non sono pochi) che in parte mistificando anche la realtà storica dei fatti, parlano di una degenerazione dell'insegnamento dell'italiano, proprio a partire da quegli anni e da quelle figure. Noi, invece e all'opposto, riteniamo necessario chiederci se e quanto quei principi e quelle proposte siano ancora pertinenti e validi ad affrontare le sfide dell'oggi. L'agenda della pedagogia linguistica attuale, che deve affrontare questioni assai complesse, dovrà confrontarsi certamente con le nuove sfide del presente e del futuro, ma potrà farlo solo attraverso una consapevole analisi del passato più o meno recente.

Probabilmente la didattica di quelle che chiamavamo allora "le quattro abilità linguistiche" necessita di una sostanziale rivisitazione che ne rilanci l'importanza e incrementi l'efficacia. Del resto noi sappiamo bene che i principi delle "Dieci tesi" non sono certo diventati pratica diffusa nella scuola: purtroppo così non è stato. O lo è stato solo in minima parte e molto a macchia di leopardo [9]. D'altro canto che non sarebbe stato facile diffondere nella scuola i principi e le proposte che dalle "Dieci tesi" trasmigrarono nei "Programmi" del 1979 fu subito evidente [10].

Il parlato, l'ascolto e l'interazione dialogica sono rimaste purtroppo le cenerentole della pedagogia

linguistica reale. Nonostante la coerente attenzione che è sempre stata attribuita all'oralità dalle diverse "indicazioni" ministeriali, che si sono succedute negli anni che ci separano dalle "Dieci tesi", non sono cresciute nel frattempo le attività didattiche esplicitamente dedicate al suo incremento. Soprattutto non si sono sapute valorizzare appieno tutte le occasioni in cui il parlato, l'ascolto e l'interazione dialogica (oggi supportate da un uso sempre più massiccio di immagini sia statiche che dinamiche) sostengono (o inibiscono) la comunicazione e l'apprendimento nei vari momenti e contesti del lavoro scolastico, soprattutto disciplinare.

Attorno alla lettura e alla comprensione abbiamo a lungo lavorato per superare una contrapposizione che se esasperata rischiava di generare una serie di pesanti contraddizioni: quella fra piacere e competenza, in nome invece della complementarità e del reciproco rinforzo fra le due dimensioni. Perché se è vero che in certi casi si legge (anche da un punto di vista didattico) maggiormente orientati e motivati dalla gratificazione e dal piacere che comporta la fruizione del testo e in altri si devono invece attivare modalità di comprensione funzionali a usi diversi dei testi, è altrettanto vero che una eccessiva divaricazione delle due componenti è (e spesso è stata) del tutto controproducente. Da qualche tempo, inoltre, (diciamo dall'introduzione delle prove Invalsi) dobbiamo fronteggiare il rischio questa volta di una confusione all'interno di un'altra dicotomia, ancor più pericolosa: quella fra attività di apprendimento e prova 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. Ormai qualcuno si sta abituando a ritenere che il modo per imparare a capire un testo sia fare continue verifiche della comprensione, scimmiettando più o meno consapevolmente le prove Invalsi. Come sappiamo, la responsabilità in tal senso dell'editoria scolastica (e di chi la premia con l'adozione) è tale che persino sulle "Indicazioni" nazionali è stato necessario stigmatizzarne il rischio. E bisognerà anche prima o poi chiedersi se e come sta cambiando nella scuola di base l'idea stessa della comprensione del testo, sotto la pressione, più o meno diretta, delle "prove".

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. La metodologia dell'apprendimento della scrittura si è arricchita di riflessioni e pratiche che nascono dalla consapevolezza della scrittura più come strategia procedurale e pianificabile e meno come atto inconoscibile e magico. Questi cambiamenti sono avvenuti non senza ripensamenti e nostalgici rimpianti del "tema" e le stesse novità indotte dalla prova d'esame di Stato (per altro "solo" nel 2000!) hanno stentato a riorientare la didattica della scrittura nella direzione della scrittura funzionale o di quella pluridisciplinare, della scrittura documentata

e del rapporto organico fra comprensione, analisi e commento. Al punto che si è recentemente rischiato di tornare indietro, proprio mentre nella contemporanea pluralità e contaminazione di contesti, forme e supporti avremmo l'esigenza di reinventarci tutti i modi e registri della scrittura e delle riscritture.

Infine la presenza della "grammatica" nelle procedure e nelle attività dell'educazione linguistica 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". Non è risolta l'analisi in prospettiva didattica delle analogie e delle differenze fra "competenze metalinguistiche", "riflessione sulla lingua", "grammatica" o dei loro rapporti con la comprensione dei testi o le attività di auto ed eterocorrezione nella produzione in particolare scritta. Sono incertezze evidenziate dalle stesse oscillazioni della presenza e della natura dei quesiti grammaticali nelle prove Invalsi, oppure dal rilancio di attenzione ai rapporti fra "grammatica implicita" e "grammatica esplicita", a parziale vantaggio della seconda, nella transizione fra le "Indicazioni" della scuola di base del 2007 e quelle del 2012.

Insomma, si ha 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 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 multimodale 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.

Una questione politica

Per rivitalizzare oggi le finalità che segnarono quella stagione e che solo in minima parte sono state attuate, ci vorrebbe una scuola che avesse il coraggio e le competenze per perseguirle aggiornandole e che si sentisse sostenuta da un paese che ci credesse davvero e che a questo scopo investisse risorse finanziarie, culturali, umane. Ci sono oggi queste condizioni? Oggi forse ancor meno che negli anni Ottanta.

Eppure basterebbero tre dati di novità rispetto a quegli anni per capacitarsi di quanto sia oggi più difficile e al contempo più importante perseguirle:

- la trasformazione profonda della configurazione antropologica delle classi;
- la pervasività delle tecnologie digitali e multimodali della comunicazione;
- gli elevati tassi di disoccupazione giovanile.

Questi dati di fatto impongono alla scuola di rinnovare profondamente le proprie pratiche educative, innalzandone sensibilmente la qualità.

E qui si arriva all'ultimo nodo della questione che in qualche misura ci riporta alle "tesi" in senso lato della seconda metà degli anni Settanta. Il paese intende davvero perseguire una politica sociale e scolastica di inclusione, promozione e cooperazione sociale, oppure ha scelto la strada della meritocrazia che valuta, seleziona e premia alcuni rispetto ad altri?

La questione della lingua è sempre connessa con la questione dell'emancipazione delle classi (o - se oggi turba questo concetto - dei gruppi) sociali escluse, parzialmente o del tutto, dal controllo analitico e critico della parola e quindi della rappresentazione analitica e critica della realtà.

Quando ci si oppone alla contaminazione della lingua e alla perdita della sua purezza e integrità, c'è sempre alle porte la questione di nuovi parlanti che reclamano non solo dignità di parola, ma anche rispetto sociale e cittadinanza politica. E così come per la lingua vale la necessità di ampliarne gli usi senza abbassarne il livello qualitativo, anche la scuola nel suo complesso deve affrontare il problema di "quelli che perde" (Don Milani) senza delegittimarsi, sapendosi muovere nel delicato terreno che sta fra la promozione e l'inclusione sociale e la qualità del livello di istruzione garantito "a tutti e a ciascuno". Ed è questo un problema che implica un rapporto delicato e problematico con la realtà, che non può essere né rimossa né servita in modo passivo, come oggi troppo spesso avviene. Ai conservatori in fatto di lingua, di scuola e di inclusione sociale, i progressisti devono saper contrapporre e realizzare una scuola che include senza dequalificarsi, nella consapevolezza, però, che questo non è "solo" un problema educativo, ma è il problema centrale di uno Stato democratico.

Nel tempo intercorso fra il seminario dedicato a Tullio De Mauro e la stesura di queste riflessioni, abbiamo dovuto scontare la perdita di un altro maestro di democrazia e instancabile difensore dei diritti, Stefano Rodotà, che a proposito dei doveri e dei compiti della scuola pubblica ha sempre avuto al riguardo idee abbastanza chiare.

Così chiudeva il suo intervento al 22° Convegno Nazionale del Cidi, nel marzo 1995:

" ... la partita intorno alla scuola non è né secondaria né marginale, ma è parte essenziale della ridefinizione dell'idea stessa di Stato. Perciò, anche essa è un banco di prova e insieme un momento di costruzione di cultura politica, che *oggi* davvero è la risorsa che più ci manca. E proprio questa mancanza spiega molti dei problemi o dei drammi che stiamo vivendo." [11]

Quell' "oggi" di ieri è ancora una viva istanza.

Note

1. Cfr. T. De Mauro, in “Il linguaggio a Montecucco”, prefazione a Laura Migliorini, a cura di, *Cancelati dalla dottrina*, Bompiani, 1975; il riferimento è tratto da "i bambini e la poesia" pubblicato sul *Giornale dei genitori*, n. 6-7, giugno/luglio 1972. Lo scritto si configura come integrazione al saggio "La letteratura infantile oggi" , poi in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, Editori Riuniti, 1992.
2. Cfr. AA. VV. *I nuovi programmi della scuola media inferiore*, Ed. Riuniti, 1979; i programmi del 1979 - DM 9 febbraio 1979 in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50.- sono reperibili in rete sul sito [edscuola.it](http://www.edscuola.it).
[<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>]
3. Cfr. T. De Mauro e L. Lombardo Radice, “Introduzione” a AA.VV., *op. cit.*
4. Cfr. G. Rodari, “Ritorno a scuola”, in *Paese sera*, 01/10/1967.
5. L'intervento è tratto dal documentario “Don Lorenzo Milani e la sua scuola”, in *Viaggio nella lingua italiana—Scrittori non si nasce*, a cura di Tullio De Mauro, Giorgio Pecorini, Brunella Toscani, EMI, 1979; è reperibile su *insegnare* in apertura dell’articolo di A. Palmieri, “La ‘pedagogia’ di Pasolini e Don Milani”, 11/2015.
[<http://www.insegnareonline.com/istanze/scuola-scomoda/pedagogia-pasolini-don-milani>]
6. Cfr. T. De Mauro, “Introduzione” a G. Rodari, *I cani di Magonza*, Editori Riuniti, 1982.
7. Il passo è tratto da M. Ambel, “Il possesso della lingua: una questione (politica) di fondo, in *insegnare*, 18/05/17. <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/possesso-lingua-questione-politica-fondo> .
8. Sulle accuse a Rodari e Don Milani, per altro non recentissime, cui ora i detrattori hanno opportunamente accostato Tullio De Mauro, si veda l’articolo di G. Pecorini, “Ma è davvero tutta colpa di Rodari e Don Milani”, in *il manifesto*, 06/03/2011.
9. Recentemente la rivista *insegnare* ha svolto una indagine presso cento testimoni privilegiati su quanto i principi e le pratiche delle “Dieci tesi” siano oggi diffuse nelle scuole. L’esito è stato disarmante: tutte le pratiche auspicate allora continuano ad essere le più disattese, mentre godono di continuo e rinnovato favore quelle che vennero allora giudicate deleterie; vedi M. Ambel, “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica”, in *La ricerca*, Loescher, 21/06/16. <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1307-dieci-tesi-per-l-educazione-linguistica-democratica.html>
10. Si veda, per esempio, l’interessante contributo di Alberto Sobrero al numero monografico “I nuovi programmi della scuola media. Itinerari di lettura. Proposte didattiche”, di “Riforma della scuola”, n. 8.9 del 1979.

11. Cfr. S. Rodotà, “Scuola e democrazia”, in A. Sasso, a cura, *La cultura della scuola e la contemporaneità* (Atti del 22° Convegno Nazionale del Cidi, Napoli, marzo 1995), La Nuova Italia, 1996.