

Per un rilancio dell'educazione linguistica democratica

Premessa

Quando Elena Pistolesi mi ha parlato dell'intenzione dell'Istituto Gramsci di Trieste di organizzare un'iniziativa su questioni di educazione linguistica, ho aderito con entusiasmo, salutando come una novità molto positiva il fatto che, anche al di fuori del mondo della scuola, un'associazione politico-culturale si accorgesse finalmente della centralità e rilevanza di un tema di questo tipo. Cosa che non è consueta. Eppure il linguaggio coinvolge e permea in modo profondo l'intero nostro vivere sociale e il suo possesso è alla base di tutte le capacità e competenze che aspiriamo a raggiungere, in maniera sempre più ricca e articolata, entro quella che, pomposamente definita come "società della conoscenza", stenta a vedere tradursi questa parola d'ordine in investimenti e attenzioni reali - *in primis* da parte di chi fa politica e governa il Paese - per il mondo della scuola e della ricerca e per il miglioramento della qualità dell'istruzione.

I dati OCSE-PISA (come quelli di altre indagini analoghe) sono sconcertanti: a livello internazionale, il nostro Paese occupa posti sempre più bassi quanto a capacità linguistiche relative all'italiano e a conoscenze scientifiche di base (e il Sud del nostro Paese è in una posizione ancora peggiore). Si noti che le capacità linguistiche vengono misurate guardando, in ragazzi di biennio superiore (di 15-16 anni, dunque), alla capacità di capire testi piuttosto semplici e comuni, non certo messaggi raffinati e complicati¹.

Ogni tanto i giornali parlano di tutto ciò, ma poi lo scandalo e le attenzioni preoccupate si esauriscono nel giro di poco tempo, oppure si spostano immediatamente sulle sole carenze in ambito scientifico, che sono certo anch'esse molto gravi. A pochissimi viene il dubbio che ci possa essere un qualche collegamento tra le due cose (difficoltà linguistiche e impreparazione scientifica) e che la radice della scarsa diffusione della cultura scientifica nel nostro Paese possa vedersi, ancora una volta, in uno sviluppo insufficiente di capacità linguistiche. Eppure sappiamo tutti che anche la cultura scientifica è - né potrebbe essere altrimenti - veicolata fundamentalmente dalla lingua, per di più da una lingua che diventa speciale o settoriale, che si carica di terminologie (diverse a seconda delle varie branche della scienza) e che viene piegata a usi, oltre che lessicali, anche sintattici e testuali, molto specifici; una lingua che, per essere precisa e rigorosa, si allontana sempre più dall'uso comune e che avrebbe bisogno dunque, a scuola, di cure particolari da parte di chi dovrebbe consentire o facilitare l'accesso di tutti a quella cultura scientifica di cui lamentiamo la scarsa diffusione.

Il problema non si risolve certo - o perlomeno non si risolve alla radice - incentivando l'iscrizione a Facoltà scientifiche (come abbiamo visto fare ultimamente in molte

¹ Per una panoramica più ampia su inchieste di questo tipo e soprattutto per l'analisi dell'arretratezza culturale che ne spiega i risultati, cfr. De Mauro (2004).

sedi universitarie, con sconti sulle tasse, borse di studio ecc.); occorrerebbe invece una politica più attenta all'efficacia dell'intero curriculum scolastico, in cui ogni insegnante è e dovrebbe sentirsi più consapevolmente anche insegnante di lingua, o meglio responsabile di quel segmento di educazione linguistica strettamente legato alla materia che insegna, qualunque essa sia: ogni insegnante dovrebbe essere attento alla lingua e alle modalità comunicative di cui si serve per trasmettere i contenuti della propria disciplina, oltre che ai linguaggi non verbali (grafici, visivi, fatti di simboli, di formule o di numeri) di cui la sua materia eventualmente si serve e che vanno trattati, visti, presentati come linguaggi di cui non ignorare le specificità semiotiche.

1. L'educazione linguistica e la sua trasversalità

A monte delle considerazioni appena fatte, c'è un'accezione forte e ampia di *educazione linguistica* (EL), intesa prima di tutto come un asse educativo trasversale che coinvolge tutte le discipline, e non identificata riduttivamente con il solo insegnamento dell'italiano o con la sola cura delle lingue verbali (italiana, straniera, classiche, e persino speciali come, appunto, quelle delle discipline scientifiche). In questa accezione ampia di EL rientrano anche le debite attenzioni per tutti gli altri linguaggi non verbali (sonori, visivi, del corpo, i linguaggi artificiali ecc.), cioè per tutti i codici semiologici che la facoltà di linguaggio ci permette di acquisire/apprendere/costruire. La facoltà di linguaggio (lo diceva già Ferdinand de Saussure) è insita nella nostra mente e, come sempre più numerosi studiosi sostengono, inscritta nel DNA della specie umana. Ed è una facoltà che si potenzia enormemente se esercitata mediante l'esposizione/manipolazione e uso di lingue e linguaggi differenti, con ricadute positive sullo sviluppo cognitivo e sullo sviluppo dell'intelligenza, potenziata in chi si abitua a passare con flessibilità da un linguaggio e da una lingua all'altra (Graziadio Isaia Ascoli già nell'800 vedeva nel bilinguismo qualcosa che favoriva lo sviluppo dell'intelligenza).

Non sto dicendo niente di inedito. Sto anzi ribadendo qualcosa che sappiamo da almeno trent'anni: basta rileggere le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione linguistica)². E sto ribadendo qualcosa che, per di più, ha finito per entrare anche in qualche legge dello Stato: mi riferisco ai programmi scolastici, a partire da quelli per la scuola media inferiore del 1979, caratterizzati in modo forte da questa attenzione a un'educazione linguistica trasversale e attenta a tutti i linguaggi.

Eppure tutto ciò non è diventato senso comune, neppure tra gli insegnanti, né si è tradotto in una prassi didattica che, in modo diffuso e generalizzato, abbia completamente allontanato dalla scuola, almeno nelle ore di lingua (e di italiano in particolare) quella «pedagogia linguistica tradizionale» criticata dalle *Dieci tesi* e tutta incentrata sulla lingua scritta (dei pensierini e dei temi da far produrre, dei testi solo letterari da far leggere), sulla grammatica normativa del “si dice/non si dice”, con l'ossessione della lingua “corretta” che finiva spesso per ridursi a un'attenzione per i soli errori di ortografia (come se

² Elaborate nel 1975, le *Tesi* ne sono il manifesto fondativo. Sono state pubblicate in più sedi: ci si limita a citare Ferreri e Guerriero (1998, pp. 81-92) e il sito del Giscel (www.giscel.org). Illuminante, nella prospettiva che qui ripropongo, il titolo del saggio di Simone (1976).

le capacità di scrittura si esaurissero nel solo controllo tecnico-ortografico); una pedagogia caratterizzata da una concezione monolitica della lingua, priva di qualunque attenzione per il variare degli usi linguistici (tra parlato e scritto, tra varietà geografiche, sociali ecc.), in una scuola che ha guardato a lungo con fastidio alle lingue locali diverse dall'italiano, cioè ai dialetti, visti come una "malerba da estirpare" piuttosto che come una ricchezza o una base a partire dalla quale (e tenendo conto della quale) costruire la capacità di padroneggiare lo stesso italiano.

Certo, ufficialmente, a guardare programmi e libri di testo, la scuola si è allontanata in misura più o meno grande da tali concezioni datate e, soprattutto, inefficaci, se non controproducenti, ai fini del reale miglioramento delle capacità linguistiche; ma, ripeto, nella pratica non se ne è mai allontanata del tutto e, tra l'altro, seppure ammantandosi di intenti e termini apparentemente più aggiornati (tra *competenze*, *abilità* e *OSA*, cioè obiettivi specifici di apprendimento) ha rischiato di sancirla di nuovo in pieno, come legittima, con le morattiane *Indicazioni nazionali*. Chi le ha lette vi ha trovato un grande pasticcio, fatto anche di schegge impazzite prese a caso da elaborazioni precedenti (come le *Indicazioni nazionali* per la scuola di base della Commissione De Mauro, di ben altro spessore). Le Indicazioni morattiane erano tutte imperniate, al di là delle attenzioni per *sinonimie* e *antinomie* (sic!), sulla riproposizione delle concezioni di fondo della pedagogia linguistica tradizionale, con al centro dosi massicce della tradizionale analisi grammaticale e logica e senza nessuna considerazione del fatto macroscopico costituito dalla presenza, nella scuola italiana di oggi, di moltissime "lingue immigrate". Non c'era neppure l'ombra del resto, in pagine e pagine di corposi documenti di accompagnamento, della stessa dicitura *educazione linguistica* (assenza paradossale, entro un proliferare di altre "educazioni"...)³. Ma speriamo che sia acqua passata, quella di una vera e propria censura per una dicitura che, per di più, aveva l'enorme difetto di accompagnarsi spesso, come nelle *Dieci tesi*, con l'attributo di *democratica*, in riferimento alla nostra Repubblica, *democratica* per Costituzione (art. 1: «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro»). C'è voluto un referendum, dal risultato grandioso, per sancire che la Costituzione "non si tocca" né, aggiungerei, "si ritocca"...

Ripartiamo dunque dalle *Dieci Tesi*, affatto datate - come qualcuno può avere insinuato o potrebbe pensare - e di cui nell'aprile del 2005, in un convegno in Campidoglio, abbiamo celebrato il trentennale⁴. Non si è trattato però di una mera celebrazione, quanto, piuttosto, di una rilettura delle *Tesi* che ne ha evidenziato la portata ancora oggi validissima: vi si trova l'enunciazione di principi fondamentali ispirati da una parte a punti fermi della ricerca sul linguaggio e sul funzionamento delle lingue, dall'altra a un impegno e a una passione civile che abbiamo visto ribadita di recente nello splendido libro-intervista all'estensore primo di quelle *Tesi*, cioè a Tullio De Mauro (2004). E, sempre guardando alle *Tesi*, abbiamo elaborato (Gisel 2004) un documento di *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*⁵.

³ Cfr. il libro bianco del Forum delle associazioni disciplinari della scuola (2003).

⁴ Gli atti sono stati pubblicati nel 2007 a cura del Gisel (nella Collana Gisel della Franco Angeli). Questo mio intervento ripropone molte delle considerazioni da me presentate in quella sede.

⁵ Si veda inoltre, a proposito delle nuove *Indicazioni* per il curriculum emanate dal Ministro Fioroni, il volume della collana Gisel a cura di Colombo (2007).

2. L'educazione linguistica democratica

La dicitura *educazione linguistica democratica* presenta un aggettivo che si giustifica in esplicito riferimento ad alcuni articoli della Costituzione, a partire dall'art. 3, giustamente citato dal Presidente Napolitano e dal Ministro Fioroni nella "Festa della scuola" del 2006, e riletto da una emozionata Stefania Sandrelli che ricordava come troppo poco, ancora, leggiamo e facciamo leggere questo testo così basilare per il nostro Paese:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di *lingua*, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica [e delle sue Istituzioni, tra cui la scuola] rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona [...]⁶

Il problema è dunque come far sì che, nell'ambito dell'educazione linguistica, questi principi vengano rispettati; il problema è realizzare un'educazione linguistica non discriminante ed efficace, atta a far superare i dislivelli di capacità linguistiche che sono centrali nel determinare quella che Don Milani (e non solo lui, ovviamente) chiamava "selezione di classe" e che da tempo, più eufemisticamente, chiamiamo "dispersione scolastica". Sono dislivelli relativi alla capacità di capire le parole (e le lezioni) degli insegnanti e i testi su cui si studia, alla capacità di parlare per rispondere in modo soddisfacente a interrogazioni o esami, dando conto di quanto si è appreso, alla capacità di scrivere, anche di argomenti di studio, in modo adeguato. Sto volutamente ricordando, ancora una volta, capacità che sono centrali per il buon rendimento scolastico in tutte le materie...

Molte delle risposte su cosa fare, e come, sono già nelle *Dieci tesi*, che vorrei riproporre – insisto - nella loro attualità, benché siano state formulate nel 1975, con riferimento dunque a una realtà culturale e sociale certo oggi molto cambiata (nel '75 non c'erano i computer né la rete, e l'Italia non era ancora un paese di immigrazione). Ma sono, ancora una volta, proprio i principi teorici profondi e l'impegno civile che hanno ispirato le *Dieci tesi* a spingerci a guardare al mutare del quadro politico-culturale complessivo, con l'emergere di forme comunicative e di bisogni linguistici nuovi, non prevedibili nel dettaglio negli anni '70, e a chiederci quali siano i saperi metalinguistici utili agli insegnanti per gestire e insegnare a gestire criticamente, per esempio, le nuove modalità comunicative insite nelle nuove tecnologie o per tenere conto correttamente del complicarsi vorticoso delle dinamiche caratterizzanti il nostro spazio linguistico.

L'ampiezza e, in qualche modo la portata anche 'previsionale' delle Tesi ci permette, ripeto, di scoprirvi l'enunciazione di principi che rispondono a (e restano validi anche per) i nuovi bisogni di oggi, mentre i vecchi bisogni sono lontani anch'essi dall'aver trovato soddisfazione adeguata⁷.

⁶ *Costituzione della Repubblica Italiana* (1947). Mi piace citarne la recente edizione (2006), con *Introduzione* di Tullio De Mauro e *Nota storica* di Lucio Villari.

⁷ Si vedano tra l'altro gli atti dei convegni nazionali del Giselci sullo svantaggio linguistico, curati da Colombo e Romani (1996) e sui bisogni linguistici delle nuove generazioni, a cura di Piemontese (2000a e 2000b).

Per esempio, l'attenzione per i linguaggi altri da quello verbale e per le varie forme del comunicare (tra cui possiamo includere quelle maturate con il dilagare delle nuove tecnologie) è ben presente nella prima tesi: intitolata alla centralità del linguaggio verbale, essa non dimentica gli altri linguaggi.

Mentre nella terza tesi troviamo enunciazioni importanti sul rispetto di tutti gli «idiomi» diversi, tra i quali possiamo a pieno titolo inserire anche le attuali “lingue immigrate”, badando a che «sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione». Inoltre, (terzo principio dell’VIII tesi):

la sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell’allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali

(e qui c’è tutta l’accoglienza, l’intercultura e tutto l’italiano anche come L2 che vogliamo...).

Nel nono principio, sempre dell’VIII tesi, leggiamo poi la raccomandazione a guardare «la realtà linguistica circostante», di cui ovviamente, nell’Italia di oggi, fanno parte anche le lingue immigrate. Si può dunque collocare in questo principio la debita e doverosa attenzione che, in una scuola e in una classe precisa, si deve avere per i ragazzi dalla lingua nativa diversa dall’italiano, facendo di questa loro presenza una risorsa utile per la crescita linguistica anche degli alunni italiani: basta mettere in atto una didattica accorta, che valorizzi il plurilinguismo rappresentato in classe anche da lingue tipologicamente molto distanti dall’italiano e non più solo, come un tempo, dai dialetti e dalle lingue di minoranza presenti tradizionalmente entro i confini del nostro Paese.

L’italiano è, oggi più che mai, “lingua di contatto”, e come tale va trattato e curato.

3. Un nodo irrisolto: la formazione linguistica degli insegnanti

Cerchiamo ora di chiederci perché quanto era scritto nelle *Dieci tesi* sia spesso rimasto lettera morta, e perché i programmi scolastici che a quelle tesi si ispiravano siano rimasti per lo più inattuati, tanto da poter essere definiti “nuovi” per decenni.

La risposta sta già, ancora una volta, nelle *Tesi* stesse: in particolare nella IX, che invoca come centrale una formazione degli insegnanti, e non solo di italiano, caratterizzata da un forte «salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull’educazione», realizzata entro «un curriculum universitario e postuniversitario» in cui entrino «competenze finora riservate agli specialisti e staccate l’una dall’altra»: «competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche», con l’«obiettivo ultimo di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere».

Questa formazione complessa e qualitativamente assai diversa da quella tradizionale non si è però mai concretizzata, pur essendo il presupposto per la realizzazione di un’educazione linguistica democratica efficace (perciò in questo mio intervento, a costo di essere noiosa, parlerò anche di questioni tecnico-organizzative relative alla formazione dei docenti).

Al di là della apparente semplicità nella formulazione, dietro ognuna delle dieci tesi c'è una complessità di saperi teorici sul linguaggio e sulle lingue che chiunque si proponga di realizzare un'educazione linguistica efficace dovrebbe conoscere almeno in certa misura. Lungi dall'essere 'facilone' o 'permissive' semplicemente perché ricordano che non si può andare, sui fatti di lingua, con la vecchia matita rosso-blu, a difesa di un'idea astratta di lingua "corretta", o perché ricordano che non si può confidare troppo in un insegnamento grammaticale mnemonico fatto di regole, vere o spesso inventate, le *Dieci tesi* presuppongono insegnanti preparati nelle scienze del linguaggio non perché riversino sui poveri alunni tutti i propri sofisticati saperi, ma perché usino queste conoscenze per dosare, calibrare, tagliare su misura dei bisogni linguistici dei propri allievi la propria didattica, oculata e non miope, accorta e non appiattita sulle pagine dei libri di testo, neanche dei migliori. E per aiutare gli alunni, costantemente, a migliorare sia il loro saper fare con la lingua (parlare, ascoltare, leggere, scrivere) sia la loro capacità, in una riflessione linguistica ragionata e articolata, di scoprirne le modalità di funzionamento e le regole.

Per esempio, torniamo sulla prima tesi, che sottolinea la centralità del linguaggio verbale rispetto agli altri linguaggi e che è fondata sulla consapevolezza, sia semiotica che linguistico-teorica, della specificità del linguaggio verbale, con la sua onnipotenza semantica e, insieme, la sua vaghezza. In altre parole, questa tesi evoca l'estrema flessibilità, parafrasabilità interna e traducibilità di ogni lingua, la quale inoltre può, usando le parole, tradurre/riformulare messaggi espressi in qualunque altro linguaggio; e richiama in filigrana l'autoriflessività metalinguistica di ogni lingua, che può usare se stessa per parlare di se stessa ecc.⁸ Ma, nello stesso tempo, questa tesi non dimentica certo gli altri linguaggi, e come già detto, essa è oggi più che mai attuale, dati i nuovi linguaggi, peraltro misti semioticamente, con cui abbiamo a che fare, connessi a quello sviluppo tecnologico che, con la comunicazione 'trasmessa' a distanza (radio, televisione), ha fatto parlare da tempo di una «oralità secondaria» (Ong 1986) e che può oggi farci parlare (ricordando email e chat) anche di una "scrittura secondaria": una scrittura che mescola le carte, assorbe l'immediatezza, anche linguistica, dell'oralità ma, insieme, continua ad essere scrittura (non solo alfabetica), sfruttando, della scrittura, le possibilità ideografiche (si pensi agli emoticon che la infarciscono). È una forma di scrittura, sviluppatasi grazie alle nuove tecnologie, che rilancia massicciamente la scrittura, che ne allarga gli spazi e la frequenza d'uso, così come l'oralità secondaria ha rilanciato l'oralità. C'è urgente bisogno di affrontare con solide basi teoriche tutto ciò⁹, che fa parte degli usi comunicativi con cui i giovani hanno ormai sempre maggiore familiarità e che la scuola non può ignorare, se si pone nella prospettiva di ampliare progressivamente le loro competenze comunicative e linguistiche, a partire da quelle che hanno già, per fornire loro la capacità di controllarle criticamente e non di esserne dominati.

La seconda tesi ci porta tra le discipline attente allo sviluppo cognitivo degli esseri umani, consapevoli delle correlazioni tra armonico e sano sviluppo fisico e sviluppo di capacità intellettive, tra corpo e mente: il linguaggio è solidamente radicato nella mente

⁸ Per queste caratteristiche del linguaggio verbale, e in particolare per la sua vaghezza, mi limito a rinviare ad alcuni dei numerosi lavori di Tullio De Mauro (per esempio, De Mauro 1980, 1982, 2002). Cfr. inoltre Machetti (2006).

⁹ Su cui comunque esistono già lavori importanti: cfr., anche per ulteriore bibliografia, Pistolesi (2004).

e nella corporeità (ma anche nel conoscere primario con il corpo e la sua sensorialità)¹⁰. Ma questa seconda tesi ci porta anche, insieme, a considerare l'importanza della affettività e del luogo primario della socializzazione, quello familiare; fattori importanti e determinanti anche per lo sviluppo linguistico.

La terza tesi insiste sulla complessità delle capacità linguistiche (al plurale) e mette l'accento sulle capacità più 'nascoste' e meno facilmente valutabili delle altre, ma non per questo meno importanti: quella del capire, quella del pensare (e analizzare) mediante il linguaggio interiore, quella che consente l'ampliamento progressivo del proprio patrimonio linguistico. Entrano in gioco linguaggio e pensiero, processi di comprensione e altro ancora; sono evocati insomma problemi studiati prevalentemente dalla psicolinguistica, mentre è uno sguardo eminentemente sociolinguistico a subentrare ed essere presente nella tesi successiva.

Non è però il caso di continuare in questo inventario delle molteplici direzioni che, a partire dalle preoccupazioni presenti nelle *Dieci tesi*, ci portano su terreni diversificati e compositi, quasi a ribadire, se ce ne fosse bisogno, la grande eterocliticità dei fatti linguistici e la molteplicità delle conoscenze indispensabili per poter realizzare una didattica tesa a sviluppare, in modo armonico e intrecciato, con frequenti ritorni, e continui approfondimenti e ampliamenti successivi, le varie capacità linguistiche e semiotiche, da curare ed esercitare a scuola, non solo nell'ora di italiano ma anche in quella di lingua straniera, eventualmente di lingua classica; e, più in generale, nell'ambito di qualunque disciplina. Lo dice con chiarezza la VII Tesi:

La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di Italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se fatta sul serio, compresa).

Guardando sia alle *Dieci tesi* che ai saperi e alle abilità linguistiche da curare nella scuola di oggi, negli ultimi anni si sono via via precisati i contenuti di quella che possiamo ormai decisamente chiamare *linguistica educativa*¹¹, una disciplina distinta (e preliminare, di base) rispetto a discipline più applicative come la glottodidattica (o didattica delle lingue: moderne e/o classiche) o, scendendo ancor più nel dettaglio, la didattica della lingua italiana, o inglese, o francese ecc. Occorre una linguistica educativa attenta sia a dare conoscenze forti a chi una lingua deve insegnare (e dunque, prima di tutto, agli insegnanti di italiano o di lingua straniera o classica), sia a creare almeno forti sensibilità su alcuni aspetti linguistici in tutti gli insegnanti.

Mi limito per ora a insistere su quest'ultimo punto, relativo a un primo livello (generalissimo) di trasversalità dell'educazione linguistica, per riassumere le caratteristiche del bagaglio teorico necessario a ogni insegnante, chiamato sempre - lo sappia o meno -

¹⁰ Non si può non ricordare, per questi aspetti, l'importante volume degli atti del X convegno nazionale Giscel (Ischia, 23-25 marzo 2000), curato da Cecchini (2004).

¹¹ Su cui cfr. De Mauro e Ferreri (2005), dopo che Berruto (1988) aveva parlato di una *sociolinguistica educativa* e Ferreri (2002) di una *EL2*, cioè di una Educazione Linguistica 2 (da intendersi come una teoria dell'educazione linguistica, una meta-educazione linguistica) che attrezzi chi deve gestire, a scuola, l'Educazione Linguistica 1 (cioè lo sviluppo delle capacità linguistiche degli allievi).

a realizzare tale trasversalità, qualunque sia la disciplina che insegni. Ogni insegnante dovrebbe, se non altro, saper gestire consapevolmente i processi di comunicazione didattica attivati nell'interazione in classe; dovrebbe essere consapevole della natura dei codici semiologici diversi dalle lingue verbali caratterizzanti la propria disciplina, oltre che della specificità del linguaggio verbale ad essa inerente. I contenuti disciplinari, infatti, sono veicolati da lingue speciali più o meno dense, caratterizzate da una terminologia cui facilitare l'accesso e da tradizioni discorsive relative ai modi tipici, e spesso differenti da una disciplina all'altra, per organizzare il discorso (o la testualità) e delle cui difficoltà o non comprensibilità immediate occorre rendersi conto. Pertanto, ogni insegnante dovrebbe essere consapevole dei problemi di (il)leggibilità dei libri di testo, delle difficoltà che possono essere insite persino nel proprio linguaggio, e dunque delle operazioni di semplificazione e di mediazione necessarie; di quanto sia importante curare le cosiddette abilità di studio negli aspetti linguistici che sono loro inerenti, assieme alle abilità di uso linguisticamente adeguato ai contenuti disciplinari, sia nel parlato che nello scritto (cfr. Lavinio 1999 e 2004).

Comunque, elencare i contenuti di linguistica educativa che dovrebbero caratterizzare la formazione degli insegnanti non basta se, di pari passo, non si individuano in modo più preciso gli spazi istituzionali in cui affrontare (insegnare/apprendere) tali contenuti, nella organizzazione di una formazione iniziale e in servizio che invece è ancora ben lontana dall'essere soddisfacente e in cui si continua a trascurare la rilevanza delle conoscenze linguistiche.

Chi, in anni recenti, ha parlato di "fallimento" delle *Dieci tesi* ha forse dimenticato che proprio il nodo politico-istituzionale della formazione dei docenti non ha mai trovato una soluzione adeguata. Non si può parlare di "fallimento" a proposito di qualcosa che non è mai decollato, che è rimasto lettera morta, come è avvenuto anche per i programmi scolastici del '79 (per la scuola media) o dell'85 (per la scuola elementare), che recepissero molte delle istanze presenti nelle *Dieci tesi*. Insomma, nonostante gli sforzi fatti da associazioni come il GISCEL (o il LEND e simili), nonostante l'esistenza (e la facile reperibilità anche nel circuito editoriale) di una messe amplissima di studi e ricerche, i saperi metalinguistici utili agli insegnanti continuano ad essere poco diffusi, sono saperi 'di nicchia', per dirla con un'espressione oggi molto in voga. Sappiamo bene, del resto, che la formazione universitaria degli insegnanti di italiano e persino di quelli di lingua straniera è stata sempre letterario-centrica e si è potuto, a lungo, diventare insegnanti di lingua italiana, senza avere mai studiato non dico la linguistica generale, ma neppure quella italiana, cioè senza avere mai imparato, all'Università, modi scientifici per descrivere le strutture dell'italiano, il suo funzionamento interno e, insieme, la sua variabilità nell'uso. Solo recentemente si è incominciato a richiedere, per l'accesso alle classi di concorso e di abilitazione di Lettere, la presenza di qualche esame linguistico nel curriculum universitario. A maggior ragione, ben lontana dall'essere maturata è l'organizzazione di una formazione attenta a fornire a tutti gli insegnanti, di qualunque materia, le conoscenze e sensibilità linguistiche necessarie.

3.1. La formazione iniziale e il primo livello di trasversalità

Nel 1998, in applicazione di una legge già del 1990¹², sono stati istituiti, conferendo loro valore abilitante, sia i corsi di laurea per l'insegnamento primario, incardinati nelle Facoltà di Scienze della formazione, sia le SSIS (scuole di specializzazione *post-lauream* per gli insegnanti di scuola secondaria). Le SSIS sono articolate in indirizzi diversi a seconda delle varie classi di abilitazione, ma sono provviste anche di un'ampia area comune, dove affrontare problematiche (e con discipline) trasversali a tutti gli indirizzi. Essa deve comprendere, indicate come «contenuti minimi qualificanti», attività didattiche tese al conseguimento di vari obiettivi formativi relativi alle scienze dell'educazione e ad altri *aspetti trasversali* della funzione docente. Quest'area comune è definita come un'area di discipline e attività utili, tra l'altro, per insegnare a

gestire la *comunicazione* con gli allievi e *l'interazione* tra loro come strumenti per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze e conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze (D.M. del 26.5.98, c.m.).

C'è spazio dunque, nell'area comune, per la linguistica educativa di cui sopra si è detto.

Ma vediamo meglio la situazione e indaghiamo su quante e quali conoscenze utili per poter gestire l'educazione linguistica a scuola, e primariamente nella sua dimensione trasversale, vengono offerte ai futuri insegnanti sia nei corsi di laurea per la formazione primaria (per maestri della scuola per l'infanzia e della scuola elementare) sia nelle SSIS.

Nel 2001, a Pescara, c'è stato un convegno nazionale del GISCEL su questi temi¹³. Certo, vi abbiamo registrato, dati alla mano, la notevole espansione della presenza di discipline linguistiche nelle Università, rispetto alla loro quasi totale assenza negli anni '60, a suo tempo denunciata da Tullio De Mauro. Abbiamo dissodato alcuni temi, insistendo tra l'altro sull'esigenza-emergenza di attrezzare insegnanti che sappiano far fronte ai bisogni di una nuova tipologia di studenti, portatori di "lingue immigrate" (e vi si è profilata la rilevanza formativa della linguistica acquisizionale e la necessità di conoscere questioni di tipologia linguistica¹⁴).

Tuttavia, i corsi di laurea per la formazione primaria, gestiti dalle Facoltà di Scienze dell'educazione, riservano ben poca attenzione alla formazione linguistica dei maestri: basti pensare che, dei 106 insegnamenti universitari di svariate discipline linguistiche inventariati da Tempesta e De Salvatore (2006) per gli anni 1996-2002 (sulla base delle notizie pubblicate ogni anno sui Bollettini della SLI), solo *due* risultano attivati in Corsi di laurea per la formazione primaria.

Quanto alle varie SSIS regionali, una rapida indagine in rete ha permesso (e permette) di capire come siano organizzate e quanto spazio riservino alla formazione di tutti i docenti su tematiche linguistiche. Certo, le varie linguistiche, glottodidattiche, didattiche di singole lingue (della lingua italiana, o inglese, o francese) non mancano negli indirizzi di lettere o di lingue, seppure con una difformità molto grande di peso (quanto a numero

¹² È la legge n. 341 del 19 novembre 1990 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*), pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 274 del 23 novembre 1990.

¹³ Era l'XI convegno nazionale Giscel: per gli atti relativi, cfr. Russo (a cura di, 2006).

¹⁴ Cfr. in particolare le relazioni di Bettoni (2006) e di Puglielli (2006).

di ore e crediti) da una sede all'altra. Ma, rispetto alle venti SSIS regionali e alle loro sedi decentrate di cui, in rete, si ha notizia, un'*Educazione Linguistica* incardinata nell'area comune c'è solo in tre sedi: a Cagliari (con 30 ore, che si accompagnano ad altre 30 ore di *Semiotica*, entro il *Corso integrato di Comunicazione*)¹⁵, a Genova (con 14 ore per 2 crediti), a Pavia; mentre a Milano (Statale) c'è, sempre nell'area 1, *Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione* (senza indicazione del monte ore relativo). È molto poco. Sono più presenti, nell'area comune, sociologia e antropologia, oltre che, naturalmente, una marea di discipline pedagogiche e psicologiche, dalle denominazioni più svariate. *Educazione linguistica* (con questa dicitura) è poi presente, ma nel solo indirizzo linguistico-letterario¹⁶, a Chieti, con un modulo di 10 ore e a L'Aquila, con due moduli di 40 e 28 ore rispettivamente, accompagnate da 16 ore di Laboratorio. Una *Teoria dell'educazione linguistica*, ma solo per gli indirizzi umanistici, è presente da tempo a Padova, ma in due corsi separati destinati all'indirizzo delle lingue straniere da una parte e a quello linguistico-letterario dall'altra¹⁷.

Insomma, è ancora troppo poco rispetto a quanto ci saremmo potuti aspettare, proprio a partire da una ferma convinzione dell'importanza di operare sul piano della trasversalità; anche se poi, esaminando i programmi degli insegnamenti pedagogici, sociologici o antropologici, si scopre che alcuni moduli riguardano tematiche come la comunicazione in classe, l'intercultura, i linguaggi specialistici: contenuti importanti che tendono a imporsi ma forse anche a dissolversi su un piano troppo generico di ottiche disciplinari diverse.

3.2. La formazione iniziale e il secondo livello di trasversalità

Il piano della trasversalità della formazione linguistica non è molto praticato neppure quando si tratti di limitarsi a insegnanti di lingua. È questo un secondo livello di trasversalità, più circoscritto del precedente, ma da tenere nel debito conto. Infatti, sappiamo che insegnanti di italiano, di lingue straniere e di lingue classiche dovrebbero e potrebbero utilmente condividere una formazione linguistica più approfondita che li attrezzi a capire ciò che accomuna le varie lingue tra loro, molto meno straniere le une rispetto alle altre di quanto non sembri, e dunque a coordinare una didattica linguistica coerente nei criteri ispiratori e complementare nelle rispettive attenzioni, al di là delle lingue diverse cui si applichi. Anche il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* raccomanda, nell'ambito della promozione del plurilinguismo (e dello studio scolastico di almeno due grandi lingue europee), di partire da un quadro

¹⁵ Per Cagliari, posso testimoniare l'interesse (in qualche caso l'entusiasmo) per questi temi trasversali degli allievi SSIS (soprattutto di indirizzo scientifico, di formazione matematica da una parte, ma anche di formazione filosofica dall'altra). I più sordi rispetto a tali problematiche, paradossalmente, sembrano essere i laureati in Lettere, che le guardano con sufficienza, senza coglierne il senso profondo; mentre, peraltro, sono anche digiuni - loro che ne avrebbero più bisogno essendo destinati a insegnare italiano - di una conoscenza precisa sulla struttura e la storia della lingua che pure dovranno insegnare. E non è detto che trovino modo di colmare tali lacune nella SSIS dove, per quanto fattibili, non sono mai state realizzate modalità di recupero di debiti formativi.

¹⁶ Cioè quello destinato alla formazione di insegnanti di lettere, distinto dall'indirizzo delle lingue straniere.

¹⁷ I dati sopra riportati, ricavati dai siti SSIS, risalgono alla primavera del 2004. Ma un rapido esame della situazione attuale permette di sostenere che il quadro complessivo non è molto differente.

concettuale comune e di favorire “transfer di abilità da una lingua all’altra”: le diverse lingue del curriculum vanno definite per la loro

funzione nell’educazione linguistica generale; le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) linguistiche, insieme con la capacità ad apprendere (*saper apprendere*), non giocano solo un ruolo specifico *nelle* singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile *attraverso* le lingue (Consiglio d’Europa 2002, p. 207).

Tra l’altro, potremmo aggiungere che, anche quando si insegna una lingua straniera, non possiamo fare a meno di tenere conto in modo forte (e dunque di conoscere e prendere in seria considerazione) la lingua materna. Sono finiti i tempi in cui si raccomandava di ignorarla nell’insegnamento di una lingua straniera. Alla luce di quanto oggi sappiamo sempre meglio sul funzionamento della mente, dove non ci sono compartimenti-stagno ma c’è piuttosto una rete neurale di nodi che interagiscono costantemente, dobbiamo considerare che, se ne abbia o meno consapevolezza, il transfer c’è sempre, e si tratta di sfruttarlo utilmente nei processi di insegnamento/apprendimento linguistico, magari procedendo a un insegnamento integrato, programmato tra i vari docenti di lingua che dovrebbero, per esempio, in Italia, avere studiato comunque – tutti e bene anche la Linguistica italiana, oltre che la Linguistica della lingua che insegnano come straniera (o classica), e che dovrebbero possedere una comune preparazione teorica sul piano delle scienze del linguaggio. Solo così i diversi insegnanti di lingua potrebbero ricordarsi in un insegnamento che, per evitare sovraccarichi cognitivi (e confusione) negli alunni, dovrebbe per esempio ridurre al massimo e uniformare la stessa terminologia usata nel parlare di fatti di lingua. Già i programmi per la scuola media del 1979 recitavano:

Le possibili diverse impostazioni dell’analisi linguistica richiedono che l’insegnante di italiano e di lingua straniera, nel consiglio di classe, raggiungano un’intesa sulla terminologia grammaticale da adottare.

Ma non si tratta solo di accordarsi, riduttivamente, sulla sola terminologia: infatti si dovrebbe scavare dentro i termini metalinguistici (anche quando sembrano gli stessi) per vedere se si intende veramente la stessa cosa quando li si usa e per risalire, anche per questa via, ai modelli teorici soggiacenti. Da molto tempo, per esempio, mi sono accorta che il termine *funzione (comunicativa)* è inteso in modo diverso dagli insegnanti di italiano da una parte, di inglese dall’altra: i primi intendono il termine *funzione* soprattutto nell’accezione jakobsoniana, ricavata dal suo modello della comunicazione presente, spesso in modo banalizzato, su tutti i manuali di italiano; per gli insegnanti di inglese il modello dominante è quello della pragmatica e del tipo di intenzioni (o meglio di illocuzioni) che diversificano i vari atti linguistici: domandare, chiedere o dare informazioni, ordinare, consigliare, promettere ecc. Due modelli ‘diversi’, ma coperti dal ricorso a un unico termine che però non significa la stessa cosa per gli uni e per gli altri.

Tra l’altro, questo del confronto terminologico, che può diventare confronto su modi diversi per descrivere le diverse lingue, si complica e, nello stesso, diventa importante da considerare di fronte alla presenza di molti allievi stranieri nella nostra scuola. Sono ragazzi che possono avere alle spalle un certo numero di anni di scolarizzazione nelle scuole del loro paese. Ciò impone la necessità di capire come e se siano stati abituati

a guardare ai fatti di lingua e a tenerne conto. Come impone la necessità di avere almeno un'idea generale del funzionamento di quelle lingue, il tipo (agglutinante, isolante o flessivo) cui appartengono ecc.: sono attenzioni e consapevolezze che solo una buona formazione di tipo linguistico (generale) può dare; tra l'altro, occorre essere convinti del fatto che, come dimostrano anche molte ricerche al riguardo, si impara meglio una lingua altra, come è per gli allievi stranieri l'italiano, quanto più si è sicuri nella propria lingua materna, che, magari, si continua a studiare. Lo si incomincia a dire anche al Ministero: in un'intervista recente, il viceministro alla P.I. Bastico si chiedeva, parlando dell'integrazione di questi alunni che passa necessariamente per il loro apprendimento dell'italiano, come la scuola possa aiutarli a mantenere la loro lingua d'origine. Era una domanda che restava senza risposta; ma questa risposta la conosciamo: tutto si potrebbe fare, a patto di avere a disposizione molte risorse finanziarie...

Nell'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere si tratta, comunque, di privilegiare la *saper fare* con la lingua (pur sapendo che lo sviluppo delle capacità di usarla nel parlato e nello scritto non può mai prescindere del tutto da momenti di riflessione metalinguistica, e non solo meramente grammaticali): si tratta allora, per esempio, di tenere presenti i meccanismi comunicativi che, in qualunque lingua, regolano e differenziano il parlato dallo scritto. Sappiamo per esempio che in tutte le lingue il parlato presenta fenomeni di maggiore frammentarietà, di maggiore adesione al contesto (segnalato da un uso massiccio di deittici), di maggiore coinvolgimento del soggetto-locutore (che dice *io* più spesso che nello scritto), di minore densità semantica (a parità di contenuti informativi da trasmettere, nel parlato si usano più parole) ecc. Oppure sappiamo che, in tutte le lingue, si producono testi e non frasi isolate. Trasversali e comuni, condivisi dalla testualità in qualunque lingua, sono la coerenza e l'esistenza di una progressione tematica interna, che si traduce linguisticamente in coesione (catene anaforiche, connettivi ecc.); ogni testo, in qualunque lingua, appartiene a uno dei tipi testuali fondamentali (narrativo, descrittivo, argomentativo ecc.). Moltissimi, occupandosi di educazione interculturale, hanno posto il racconto, il raccontare e il raccontarsi come un qualcosa di fondamentale per la conoscenza reciproca. Ma si tratta anche di fare un passo avanti e di assumere/considerare via via il racconto anche come il tipo testuale che, almeno inizialmente, si presta meglio a costruire/rafforzare anche competenze linguistiche: alcune di esse si collocano sul piano della trasversalità (ogni racconto è caratterizzato da un seguito di eventi che si collocano lungo la linea del tempo), altre si specificano (per esempio nel gioco dei tempi verbali) in modo differente nella lingua di partenza e in quella da apprendere¹⁸.

Eppure, andando alla ricerca di momenti comuni di formazione iniziale per docenti di italiano e di lingue altre, non si può che constatare quanto essa continui a mancare quasi ovunque. Nelle SSIS, per esempio, in qualche sede possiamo trovare *Educazione linguistica* nell'indirizzo linguistico-letterario ma non anche in quello delle lingue straniere (dove si fa invece *Glottodidattica*): ciò mi sembra spia di una mancata attenzione per le trasversalità che sarebbe più utile curare con qualche insegnamento rivolto, contemporaneamente, a tutti i docenti di qualunque lingua.

¹⁸ Un ulteriore elemento di trasversalità può essere qui solo accennato: è quello che coinvolge l'educazione linguistico-letteraria ed è relativo al fatto che, nell'insegnamento di qualunque lingua, si propongono agli studenti anche testi letterari, da considerare nella loro specificità di testi governati dalla manipolazione del materiale linguistico con finalità estetiche (cfr. Lavinio, a cura di, 2005).

4. Problemi e prospettive

Nel loro insieme, le varie SSIS sono organizzate nei modi più vari, con attività didattiche e piani di studio molto diversificati, non adeguati a garantire una solida formazione in cui siano presenti uniformemente i medesimi contenuti di base. Ciò induce a sottolineare che sarebbe il caso di trovare dei correttivi rispetto alla autonomia troppo spinta delle singole sedi.

Ma si potrebbe fare molto di più, non abbandonando le SSIS o strutture equivalenti, come finora è avvenuto, un po' a se stesse (e ai soli pedagogisti), né considerandole come elemento spurio o altro rispetto ai corsi universitari, sulla cui organizzazione si dovrebbe aprire un ulteriore, lungo, capitolo per il quale non c'è ora spazio¹⁹. Mi piace, però, ricordare un documento sulla formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di lingua elaborato nel lontano 1985 dal Giscel e dalla SLI²⁰. Vi si indicavano i saperi linguistici di base da curare all'Università e, insieme, c'erano curvature di attenzione, discipline e soprattutto - al di là delle etichette disciplinari - contenuti indispensabili per formare docenti di (qualunque) lingua; e si sottolineava, insieme, quanto l'interesse per problematiche linguistiche possa essere rilevante e centrale anche negli itinerari formativi di altre figure professionali.

Molto, moltissimo resta ancora da fare in questa direzione e occorrerebbe un maggiore impegno istituzionale e politico-culturale per cambiare l'organizzazione dei percorsi da cui si esce (o si può uscire) con l'abilitazione per l'insegnamento, senza stancarsi di ribadire, in ogni sede possibile, la rilevanza della formazione (meta)linguistica dei docenti: un'importanza-emergenza, tra l'altro, rilanciata oggi dalla (qui più volte ricordata) presenza di tanti alunni stranieri che impongono attenzioni particolari alle loro lingue e culture originarie. E bisogna essere molto attrezzati teoricamente per non improvvisare e per ottenere risultati soddisfacenti.

Questo maggiore impegno istituzionale sarebbe più che mai necessario anche nelle sedi più regionali e locali, le quali sono anch'esse opportunamente invocate nelle conclusioni delle *Dieci tesi*:

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa.

Si tratta di parole quasi premonitriche rispetto al trasferimento attuale di competenze sempre maggiori alle regioni (e agli Uffici scolastici regionali) anche per la formazione dei docenti; senza che però tale decentramento abbia prodotto e produca risultati adeguati, sia per miopia culturale, sia per difficoltà organizzative, sia per carenza di fondi.

Quanto alla miopia culturale, si possono citare le approssimazioni e grossolanità con cui si affrontano spesso le questioni linguistiche. Ne abbiamo avuto un esempio anche nella proposta di legge elaborata nella scorsa legislatura, per l'istituzione di un Consiglio

¹⁹ Tra l'altro, è in fase di discussione il futuro stesso delle SSIS: destinate a sparire per lasciare il posto a lauree magistrali (da conseguire in corsi di laurea 3+2 dentro le Facoltà) seguite da un anno di tirocinio (come nei progetti della Moratti), o destinate a permanere, in strutture trasversali d'Ateneo? La discussione al riguardo è eternamente in corso...

²⁰ Pubblicato sul *Bollettino SLI*, III, (1985, pp. 10-19); riproposto in Lavinio e Sobrero (a cura di, 1991, pp. 213-216).

superiore della lingua italiana, che ne decidesse la grammatica e il vocabolario corretto; una proposta che ha suscitato la reazione indignata delle più importanti associazioni scientifiche di studi linguistici²¹.

Oppure potrei citare le argomentazioni grossolane (puriste e scioviniste) con cui spesso si difendono e si prendono iniziative per la tutela delle lingue di minoranza, che, per il fatto di chiamarsi “lingue”, avrebbero un blasone di nobiltà in più rispetto alle parlate locali, tante nel nostro Paese, designate come “dialetti”. Se ne propugna talvolta un uso esclusivo, si parla al massimo di bilinguismo e si stenta a vedere che il plurilinguismo è invece la norma dappertutto e che non è certo un fatto recente, anche se reso più evidente di recente, nel nostro spazio linguistico, dalla presenza degli immigrati. E basterebbe considerare un solo dato per rendersi conto che quella del plurilinguismo è una condizione normale ovunque, nel mondo: a fronte delle poco più di duecento realtà statuali esistono almeno 6000 lingue diverse...

Insomma, c'è un gran discutere approssimativo, cui spesso assistiamo, su fatti di lingua, di cui tutti si sentono esperti ed autorizzati ad intervenire senza pensare che invece siano necessarie, per poter affermare qualcosa di sensato al riguardo, una competenza e una preparazione specifica di tipo scientifico.

4.1. La formazione in servizio

E veniamo alla formazione in servizio degli insegnanti, altro punto dolente. Sappiamo quanto siano sempre stati insoddisfacenti i tradizionali corsi di aggiornamento, sostituiti sempre più, in anni recenti, da progetti un po' casuali di autoformazione. Ci sono stati anche progetti validi organizzati a livello nazionale dal Ministero della Pubblica Istruzione, per far fronte ad alcune emergenze. Per esempio, in concomitanza dell'introduzione di nuove prove di italiano scritto all'Esame di Stato, abbiamo avuto il “Laboratorio di scrittura”²², seminario nazionale affidato al Giscel, che da anni gode di un protocollo d'intesa, più volte rinnovato, con il Ministero. Abbiamo registrato una grande difficoltà nel garantire una continuità reale di partecipazione a tutte le fasi del Laboratorio ad una percentuale di insegnanti comunque minima rispetto ai moltissimi che sarebbe stato necessario coinvolgere (obbligare?) a tappeto. Si era partiti dalla individuazione di alcune scuole-polo per regione, che avrebbero dovuto mandare a seguire i lavori del Laboratorio di scrittura qualche docente che poi si facesse carico, a sua volta, di orientare, a cascata, almeno nella propria scuola, la formazione in servizio dei colleghi su questi temi; si è finito per essere soggetti al pendolo della disponibilità non costante (nello stesso “informare/autorizzare” i docenti interessati) da parte dei dirigenti scolastici e dei singoli cui arrivava, anche piuttosto casualmente, l'invito a partecipare ai seminari nazionali. Ma, al di là di questi aspetti critici, l'esperienza è stata indubbiamente positiva.

Posso citare poi il progetto “Azione Italiano L2”, realizzato sulla base di accordi

²¹ Tale disegno di legge (n. 993, presentato dal senatore di Forza Italia Andrea Pastore) ha indotto i presidenti della SLI (Società di Linguistica Italiana), della SIG (Società Italiana di Glottologia), dell'ASLI (Associazione per la Storia della Lingua Italiana), del GISCEL e del Centro Internazionale sul Plurilinguismo di Udine a concordare, più che emendamenti, una vera e propria riscrittura del testo. Cfr. alcuni degli interventi pubblicati in Lo Piparo e Ruffino (a cura di, 2005) e sul primo numero della rivista *Lid'O* (2004).

²² Molti dei materiali prodotti nel corso delle numerose tappe, nazionali e regionali, di tale seminario sono stati raccolti in Guerriero (a cura di, 2002) e Calò (a cura di, 2003).

tra MPI e una sede universitaria per regione: la formula è stata quella dell'*e-learning* misto, con una piattaforma organizzata dalla Ca' Foscari, classi virtuali, moduli e forum on line e lezioni e tutor in presenza. La valutazione di quanto si è fatto finora è ancora in corso ma attualmente, finiti i tempi dei grandi progetti nazionali gestiti dal Ministero, la formazione in servizio con corsi in presenza pare non si possa più realizzare se non a livello regionale (e facendo i conti con l'eterna scarsità di risorse che gli Uffici Scolastici Regionali lamentano). A livello nazionale, solo corsi a distanza, dunque; ed è stata affidata all'INDIRE la gestione di corsi (nazionali) *e-learning* sulle nuove tecnologie e le didattiche disciplinari. Ma, nella scuola, ancora molto pochi, meno di quanto pensiamo, sono i docenti che abbiano familiarità con il computer e la rete. Bisognerebbe invece fare la scelta di rilanciare grandi progetti nazionali più simili, nelle modalità organizzative, a quelli meglio riusciti di tempi ancora non proiettati esclusivamente sulle TIC e sul decentramento ad ogni costo; né è il caso di confidare troppo su una formazione in servizio gestita in autonomia da scuole e reti di scuole puntando soprattutto, come sembra voler fare il Ministro Fioroni, sulla socializzazione delle "buone pratiche". Le "buone pratiche", certamente, ci sono; ma possono avere spesso un bisogno di forte verifica e supporto alla luce di una consapevolezza teorica che, ripeto, soprattutto sulle questioni di lingua, spesso manca nei più.

Vorrei chiudere con una domanda, forse provocatoria: e se, anziché puntare solo sull'*e-learning* o altro, si chiedesse a tutti gli insegnanti di *studiare*, magari sostenendoli finanziariamente per l'acquisto dei libri necessari, scelti all'interno di una bibliografia organizzata per temi e indicata da esperti? Bisognerebbe solo trovare il modo di far sì che, di tale studio, si potesse dare conto, in maniera tale da accertarlo e valutarlo, oltre che incentivarlo. Sarebbe forse il modo più semplice per coinvolgere in un piano di aggiornamento nazionale e permanente tutti i docenti, spendendo probabilmente meno di quanto si sia speso in passato in una miriade di corsi di aggiornamento spesso dispendiosissimi, quando non inutili.

Insomma, sono veramente convinta che moltissimo ci sia da fare per la scuola e per la formazione dei docenti, oggi più che mai, se siamo d'accordo sul fatto che sia il caso di riprendere e rilanciare con forza le istanze dell'educazione linguistica democratica. A parole, il terreno (anche politico) favorevole c'è, nei fatti chissà...

Riferimenti bibliografici

- Berruto, Gaetano (1988). *Sociolinguistica*. In: *Lexikon der romanistischen Linguistik*, a cura di G. Holtus, M. Metzeltin e Ch. Schmitt, vol. IV, *Italiano, Corso, Sardo*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 220-230.
- Bettoni, Camilla (2006). *Linguistica acquisizionale e pratiche didattiche*. In: Russo (a cura di, 2006), pp. 71-91.
- Calò, Rosa, a cura di (2003). *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curriculari per la scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Cecchini, Marina, a cura di (2004). *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Colombo, Adriano, a cura di (2007). *Il curriculum e l'educazione linguistica. Le nuove Indicazioni per il primo ciclo*. Milano: Franco Angeli.

- Colombo, Adriano / Romani, Werther, a cura di (1996). *“È la lingua che ci fa uguali”*. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford (titolo originale: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Strasbourg 2001).
- Costituzione della Repubblica Italiana (1947)*. (2006). Con l'introduzione di Tullio De Mauro e una nota storica di Lucio Villari. Torino: UTET / Fondazione Maria e Goffredo Bellonci onlus.
- De Mauro, Tullio (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (1982). *Minisemantica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio (2004). *La cultura degli italiani*, a cura di Francesco Ermani. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio e Ferreri, Sivana (2005), *Glottodidattica come linguistica educativa*. In: *E.Li.C.A. educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, a cura di M. Voghera, G. Basile e A. R. Guerriero. Guerra: Perugia, pp. 17-28.
- Ferreri, Silvana (2002). *Educazione linguistica: L1*. In: *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*, a cura di Cristina Lavinio. Bulzoni: Roma, pp. 213-252.
- Ferreri, Silvana / Guerriero, Anna Rosa, a cura di (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze: La Nuova Italia.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola (2003). *“Indicazioni nazionali” e “profili educativi”*. Bologna: Editcomp.
- Giscel, a cura del (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Guerriero, Anna Rosa, a cura di (2002). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, Cristina (1999). *Perché gli insegnanti hanno bisogno della linguistica*, «Italiano & Oltre», XIV.3 (1999), pp. 173-177.
- Lavinio, Cristina (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Carocci: Roma.
- Lavinio, Cristina, a cura di (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria*. Milano: Franco Angeli.
- Lavinio, Cristina / Sobrero, Alberto A., a cura di (1991). *La lingua degli studenti universitari*. La Nuova Italia: Firenze.
- Lid'O (2004) = «Lingua italiana d'oggi», I (2004), Roma: Bulzoni.
- Machetti, Sabrina (2006). *Uscire dal vago*. Roma-Bari: Laterza.
- Lo Piparo, Franco / Ruffino, Giovanni, a cura di (2005). *Gli italiani e la lingua*. Palermo: Sellerio.
- Ong, Walter J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Piemontese, Emanuela, a cura di (2000a). *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piemontese, Emanuela, a cura di (2000b). *Lingue, culture e nuove tecnologie*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pistoiesi, Elena (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.

- Puglielli, Anna Rita (2006). *Cos'è una lingua? Riflessioni metalinguistiche in classe*. In: Russo (a cura di, 2006), pp. 141-155.
- Russo, Domenico, a cura di (2006). *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Simone, Raffaele (1976). *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*. «Scuola & Città», XXVII, 8-9 (1976), pp. 319-340 (poi in: Id., a cura di, 1979. *L'educazione linguistica*. La Nuova Italia: Firenze).
- Tempesta, Immacolata / De Salvatore, Daniela (2006). *La formazione linguistica universitaria per i futuri insegnanti di italiano*. In: Russo (a cura di, 2006), pp. 187-207.

Riassunto

Le *Dieci tesi per l'Educazione linguistica democratica*, documento fondativo del Giscel che risale al 1975, sono tutt'altro che datate: è necessario anzi rivisitarle e riproporle con forza, consapevoli sia della validità dei loro densi presupposti teorici sia della necessità di risolvere il nodo della formazione linguistica degli insegnanti. Guardando ai problemi dell'oggi, entro un quadro istituzionale in movimento (tra corsi di laurea e SSIS), viene sottolineata la trasversalità dell'educazione linguistica, di cui tutti gli insegnanti, debitamente formati, dovrebbero farsi carico, non foss'altro che per gestire al meglio la comunicazione in classe e per prestare attenzione ai linguaggi speciali delle varie discipline e alle difficoltà di comprensione insite in tali linguaggi. Un secondo livello di trasversalità riguarda poi gli insegnanti di lingua (italiana, straniera, classica), chiamati a collaborare ancora più strettamente tra loro. Solo fornendo ai docenti una seria preparazione nell'ambito della linguistica educativa, da curare sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio, si può sperare che possa realizzarsi una educazione linguistica veramente democratica, attenta a fornire tutti gli usi della lingua a tutti e a rispettare/valorizzare le lingue di tutti. Come vuole la nostra Costituzione.