

## Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?

“La didattica”, a. II, n. 4, Giugno 1996, pp. 73-80  
(con poche varianti in *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, a cura di U. Cardinale, Padova Unipress 1999, pp. 173-182)

### 1. Come eravamo

Se si vuole cercare una risposta equilibrata alla domanda che dà il titolo al presente intervento (posta da Raffaele Simone a proposito del ventennale delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>1</sup>), per prima cosa non bisogna dimenticare che cosa era l'educazione linguistica prima delle *Tesi*.

«A giugno del terzo anno di Barbiana mi presentai alla licenza media come privatista. Il tema fu: “Parlano le carrozze ferroviarie”». L'episodio narrato in *Lettera a una professoressa* è emblematico di quella che era la realtà corrente nelle scuole. Imperava un ideale di “buona lingua” rigido e povero, che si voleva letterario ma in realtà era più burocratico che letterario, come ha osservato De Mauro<sup>2</sup>; l'“antilingua”, secondo la fortunata definizione di Calvino. La condanna di ogni variazione regionale, sociale, funzionale trascinava con sé l'evasività, la rimozione dell'esperienza. Il rifiuto del patrimonio linguistico e culturale di provenienza si traduceva in discriminazione degli alunni di estrazione popolare, che cominciavano allora ad affluire alla scuola media. L'insegnamento di lingua si risolveva nella grammatica normativa e nel tema; lo “scrivere bene” (temi) era l'unica meta educativa, ma a scrivere non si insegnava. Non so fino a che punto sia corretto parlare di queste cose al passato; certo questa era la realtà all'epoca.

La critica a quella che fu detta “pedagogia linguistica tradizionale”, tante volte ripetuta, ha trovato la sintesi più efficace nelle *Dieci tesi*; ma la battaglia non si è limitata alla *pars destruens*. La sua carica propositiva è nella formula dell'educazione linguistica democratica, che trovava in don Milani la sua fondazione: la centralità della lingua nella formazione dell'individuo e in un progetto di società democratica, l'accesso alla lingua come diritto costituzionale del cittadino.

Rilette dopo vent'anni, le *Tesi* conservano intatta la ricchezza della loro proposta educativa<sup>3</sup>, che si può sintetizzare intorno a tre nuclei: il richiamo alla socialità, e prima ancora alla “corporeità” dell'esperienza linguistica, vale a dire alla centralità del soggetto educativo; la variabilità linguistica come quadro di riferimento dell'educazione, regolata dalla «bussola» della funzionalità comunicativa; l'esigenza di integrare nel progetto educativo tutte le dimensioni della competenza comunicativa: il verbale e il non verbale, lo scritto e l'orale, gli aspetti produttivi e ricettivi, gli usi formali e informali.

Quello che nelle *Dieci tesi* non c'era era la strumentazione didattica; e non poteva esserci, non solo per il carattere di dichiarazione di principi del documento, ma perché i punti di riferimento mancavano proprio. Con le grandi eccezioni dei Lodi, dei Ciari, del Movimento di Cooperazione Educativa (peraltro limitate quasi solo alla scuola elementare), non esisteva un patrimonio di ricerche ed esperienze a cui attingere nel momento in cui i colleghi ci dicevano: «D'accordo. E adesso che possiamo fare?».

Era l'epoca degli entusiasmi per la linguistica moderna, che produssero un'alluvione di grammatiche “nuove” o fintamente rinnovate e di manuali per insegnanti che da un riassuntino di teorie linguistiche pretendevano di ricavare “applicazioni” didattiche, spesso vaghe, o vagamente riferite ai principi teorici<sup>4</sup>; con la conseguenza che spiegare che “educazione linguistica” non significa “insegnare la linguistica” ha assorbito una quantità di energie che avrebbero potuto essere meglio impiegate. Il solo serio termine di confronto teorico, in quegli anni, è stato la sociolinguistica, in particolare la teoria dei “codici sociolinguistici” di Basil Bernstein, un'ipotesi

suggestiva quanto approssimativa<sup>5</sup>. Era appena agli inizi il lavoro sulle implicazioni didattiche della linguistica testuale e della psicologia cognitiva.

## 2. Le piccole donne crescono

Da questo punto di vista, questi vent'anni non sono passati invano. Ai colleghi che domandano "che fare?", oggi abbiamo molte risposte da dare.

La massa di ricerche ed esperienze che si è andata accumulando è imponente. Ripercorrendola in ordine cronologico, una prima considerazione si impone: fino a circa il 1980, abbiamo per lo più manuali e *reader* generali, che affrontano le questioni di fondo, divulgano e discutono gli spunti offerti dalle scienze del linguaggio, con indicazioni didattiche ancora poco sistematiche. Nei quindici anni seguenti, la bibliografia assume un altro aspetto: nei titoli ricorrono le parole "lettura, scrittura, lingua orale", o il riferimento ad ambiti testuali determinati; si studiano problemi educativi specifici, processi di apprendimento, si costruisce uno sfondo sistematico alle esperienze didattiche.

Contemporaneamente, si nota che gli autori e i curatori sono sempre meno spesso linguisti "puri": sono insegnanti, formatori, o comunque studiosi coinvolti direttamente nei problemi della scuola. Questo non significa che i riferimenti teorici si siano impoveriti, tutt'altro; ma non si pensa più di "applicare la linguistica alla didattica", le acquisizioni della ricerca pura sono uno sfondo a cui si attinge per illuminare le questioni che si delineano a partire da una problematica didattica.

Si lamenta a volte che molti linguisti siano "rientrati" nei loro ambiti accademici, abbandonando il terreno dell'educazione. Personalmente, non vedo niente di male se, superato il momento pionieristico, quando ricerca, politica e didattica facevano tutt'uno, ciascuno torna a fare il suo mestiere. Tanto più che molti linguisti, facendo bene il loro mestiere, ci hanno fornito una serie di testi di riferimento, di cui vent'anni fa eravamo del tutto sprovvisti, preziosi per il mestiere imparentato ma diverso dell'educazione linguistica.

I contributi teorici più rilevanti per la didattica sono venuti da settori che all'epoca delle *Tesi* muovevano i primi passi, o erano comunque poco presenti in Italia: la linguistica testuale e pragmatica, la psicologia cognitiva. Grazie a questi studi, sappiamo oggi molte più cose non solo sui meccanismi di costituzione dei testi, ma sui processi che governano la loro produzione e comprensione; disponiamo di modelli generali abbastanza attendibili che ci permettono di smontare questi processi, di analizzare l'intreccio di abilità linguistiche e fattori cognitivi.

In sintesi, riassumerei le principali acquisizioni attuali della didattica linguistica in questi "punti forti":

- è acquisita una *prospettiva testuale* nello sviluppo delle abilità, insieme con la consapevolezza che la *diversificazione tipologica* dei testi è essenziale in ogni progetto didattico;
- la consapevolezza della "trasversalità" delle abilità linguistiche ci ha portato a ragionare su di esse in termini di *abilità di studio*, rivalutando una didattica degli *usi funzionali* della lingua, tradizionalmente trascurati nella nostra scuola a vantaggio di usi letterari ed espressivi;
- abbiamo imparato a tener conto della *gradualità* degli apprendimenti, a progettare percorsi didattici che conducano progressivamente alla padronanza di una competenza o di un genere testuale;
- la disponibilità di *modelli analitici e processuali* delle abilità ci mette in grado di analizzare con una certa precisione le prestazioni degli allievi, di fare ragionevoli ipotesi diagnostiche sulle loro difficoltà, di progettare interventi mirati;
- si è molto arricchita la gamma delle *tecniche didattiche* a disposizione di ogni insegnante disposto a informarsi.

Tutto questo concerne le abilità di lettura e di scrittura. Per quanto riguarda le abilità orali, siamo ancora agli inizi, ma anche in questo settore gli spunti didattici si vanno accumulando, e si può essere ragionevolmente ottimisti per il futuro.

Un vero punto debole, invece, resta la riflessione sulla lingua. Di insegnamento della grammatica si è discusso molto negli anni settanta, poi sempre meno, lasciando irrisolti i nodi essenziali: il rapporto tra la riflessione sulla lingua come comunicazione e la riflessione sulle strutture formali; il rapporto tra le finalità autonome e “scientifiche” e quelle pratiche di questa attività; il problema di combinare l’acquisizione di un *corpus* organico di conoscenze con il suo invero nella pratica dei testi; una distribuzione degli oggetti e strumenti di studio nei diversi gradi di scuola che eviti duplicazioni o salti. Intanto la riflessione sulla lingua ha tornato a essere praticata, in qualche forma, nella totalità o quasi delle classi, ma con una sorta di spaccatura: da un lato la riflessione sugli aspetti testuali e comunicativi, di più recente acquisizione e più direttamente legata alla pratica delle abilità linguistiche, raggiunge spesso ottimi livelli e dispone di una manualistica di qualità; dall’altro quello che chiamerei il “nocciolo duro”, gli ambiti della morfosintassi e del lessico, resta ancorato, in gran parte dei manuali, alla ripetizione acritica di vecchi stereotipi, e gli insegnanti sembrano accettarne la presenza come un mero sussidio pratico, quasi come un male necessario; stenta ad affermarsi l’idea che il lavoro sulla grammatica possa e debba essere *attività intelligente*.

Un secondo punto debole concerne il problema dello svantaggio linguistico, avvertito nella scuola con gravità crescente. Con l’esaurirsi del dibattito sui “codici” bernsteiniani, la prospettiva sociolinguistica è pressoché scomparsa, nonostante gli appelli instancabili di De Mauro; i contributi di alcuni settori della ricerca psicopedagogica (basta citare Lucia Lumbelli e Cesare Cornoldi) e alcune significative esperienze di insegnamento<sup>6</sup> non bastano a colmare il vuoto. Il tema che ho definito della “corporeità” (motivazione, aggancio all’esperienza e al contesto sociale) si è un po’ perso per strada: l’approccio cognitivista, a cui dobbiamo tanto, in molte sue manifestazioni ci mette di fronte a un ragazzo come pura mente, un “bambino senza mani”. Come conseguenza, oggi sappiamo meglio che cosa insegnare e come a chi è già in condizione di condividere le mete cognitive della scuola. Sappiamo molto meno come confrontarci con gli altri, gli svantaggiati. La nostra didattica non è fatta per privilegiare “gli ultimi”, come voleva don Milani.

### **3. Illusioni perdute**

Nonostante queste ombre, il bilancio della ricerca resta tutt’altro che negativo. Più problematico è chiedersi quanto tutto questo abbia contato nella scuola reale. L’impatto più evidente è stato sulla stesura di nuovi programmi di Italiano per la scuola media (1979), per la scuola elementare (1985), per il biennio (Progetto Brocca, 1990 e 1991). Questi programmi riflettono, nell’insieme, il meglio delle acquisizioni dell’educazione linguistica (anche se qua e là riflettono pure i suoi limiti, più evidenti nel più anziano dei tre) e rappresentano il suo risultato più tangibile; non era così facile, vent’anni fa, immaginare che esperti tra i più qualificati del nostro settore collaborassero alla stesura di testi ufficiali.

Un secondo settore sul quale verificare l’impatto della ricerca è l’editoria scolastica. È impossibile valutare nell’insieme un settore così vasto e intricato, ma ho l’impressione che i mutamenti siano stati profondi. Le critiche pungenti e gli “stupidari” che anni fa si dedicavano ai libri di testo probabilmente oggi troverebbero bersagli meno numerosi. Posso azzardare qualche considerazione meno superficiale sulle antologie per la scuola media e per il biennio, nelle quali colpisce la grande ricchezza delle proposte didattiche, degli apparati esercitativi: anche se c’è molto da discutere sull’adeguatezza delle proposte (innovazioni a volte più apparenti che reali, sovrabbondanza di apparati con punte frequenti di accanimento analitico che rischia di scoraggiare il desiderio di leggere, eccetera), resta un fatto che questi libri si rivolgono a una

scuola matura: i problemi stessi in cui restano impigliati sono di profilo alto, nascono non dall'ignoranza, ma dall'acquisizione dei risultati del dibattito didattico, linguistico e letterario.

Resta il settore più importante e più difficile da verificare, la pratica effettiva dell'insegnamento nelle classi: una grande sconosciuta, data la scarsa cultura e pratica di valutazione del sistema scolastico. Cercherò di estrarre qualche indicazione da due recenti ricerche dell'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*): l'Indagine sulla produzione scritta (IPS)<sup>7</sup> e lo Studio sull'alfabetizzazione nella lettura (SAL)<sup>8</sup>. Altri dati ho ricavato dalle indagini promosse tra gli insegnanti da vari gruppi regionali GISCEL in occasione del recente VII Convegno nazionale dedicato al tema dello svantaggio linguistico (Modena, novembre 1994).

I dati sull'andamento complessivo del sistema scolastico italiano sembrano indicare un fenomeno di "deficit cumulativo" nel passaggio dalla scuola elementare alla media: è noto che la prima nell'indagine SAL risulta al quarto posto tra i ventisette paesi partecipanti, la seconda al diciottesimo<sup>9</sup>. Sia nella lettura che nella scrittura le differenze tra il Nord e il Sud del paese non solo sono rilevanti, ma si accentuano nel passaggio dalla scuola elementare ai livelli successivi<sup>10</sup>.

Un indizio sintomatico è che in entrambe le indagini i testi di tipo funzionale sono quelli che mettono più in difficoltà i nostri studenti<sup>11</sup>. Si può inferire che lo spostamento di attenzione dagli usi letterari agli usi funzionali della lingua, che ho indicato tra le acquisizioni dell'educazione linguistica, non si è verificato nella pratica.

Un altro cavallo di battaglia dell'educazione linguistica è lo sviluppo delle competenze scritte a partire dai livelli alti, di ideazione e strutturazione testuale. I risultati dell'indagine IPS sono in proposito deludenti: confrontando i punteggi medi ottenuti dagli studenti sui diversi parametri analitici utilizzati dai valutatori, risulta che «i criteri che rimandano al momento ideativo e organizzativo della scrittura fanno rilevare nel corso della scolarizzazione un sensibile decremento»<sup>12</sup>. Ancora, una delle prove IPS chiedeva di rivolgere a un compagno più giovane una lettera di consigli su come scrivere un buon tema; da una classificazione dei consigli per tipi, risulta che le indicazioni si concentrano sugli aspetti formali e su quelli di contenuto, quelle riguardanti le procedure sono tra le meno presenti<sup>13</sup>. Sembra che l'enfasi sull'approccio procedurale alla scrittura non si sia trasferita dalla ricerca didattica all'insegnamento e di conseguenza nella coscienza degli studenti.

Quanto alla varietà delle pratiche testuali, un indizio preoccupante viene da un'inchiesta condotta a Milano nei doposcuola volontari che assistono ragazzi della media in difficoltà: i compiti più frequenti che i volontari devono aiutare a svolgere sono analisi grammaticale e logica, riassunti orali e scritti, temi<sup>14</sup>.

Alcuni indizi fanno pensare a una sfasatura fra la percezione di sé, che gli insegnanti hanno sviluppato a contatto con le tematiche dell'educazione linguistica, e la loro pratica. In un'inchiesta ligure sull'uso della scheda di valutazione nella scuola media, richiesti di quantificare la distribuzione del loro tempo di insegnamento, gli insegnanti lo dividono equamente tra le diverse abilità linguistiche; ma quando enunciano i criteri in base ai quali classificano gli studenti al livello di grave insufficienza, danno un rilievo preponderante alla scrittura corretta e alle conoscenze grammaticali<sup>15</sup>. Analogamente, nell'inchiesta SAL le dichiarazioni su obiettivi e strategie di insegnamento della lettura mostrano attenzione al problema della comprensione, ma emerge la povertà degli strumenti per verificarla, almeno nella scuola media, i cui insegnanti non sanno indicare, in grande maggioranza, che la "discussione orale" e le "domande orali"<sup>16</sup>.

Nell'insieme questi indizi (per quanto frammentari e lacunosi) convergono nel delineare un quadro sconcertante: sembra che la scuola sia stata appena scalfita da vent'anni di ricerca, discussione e "aggiornamento", e più sul piano dell'autorappresentazione e del dover essere che su quello delle pratiche.

Per fortuna questa non è tutta la realtà. Sappiamo che esiste uno strato di insegnanti, minoritario ma numeroso, che hanno acquisito la tematica dell'educazione linguistica e la attuano con ricchezza di pratiche didattiche. Ce lo confermano quelle inchieste che danno voce a questa minoranza. In un'inchiesta napoletana a cui hanno risposto in maggioranza docenti motivati e impegnati (ma in numero non trascurabile)<sup>17</sup> vengono indicati fattori e momenti di definizione dello svantaggio linguistico ben diversi da quelli usati dai colleghi liguri non selezionati: lo scarso controllo delle abilità ricettive, le discussioni, le attività di scrittura funzionale. In una ricerca condotta a Palermo, si è chiesto agli insegnanti di indicare attività rivolte ad affrontare una serie di specifiche difficoltà linguistiche; quasi tutti hanno risposto con suggerimenti pertinenti, che a volte dimostrano l'acquisizione dei suggerimenti più avanzati della didattica, o rivelano un'autentica creatività professionale<sup>18</sup>.

#### **4. Un passo avanti e due indietro**

Questi dati indicano, pur nella loro frammentarietà, una situazione dell'insegnamento di italiano complessivamente arretrata, ma diversificata e in movimento, con punte di eccellenza. L'indagine SAL ci dice che la qualità dell'insegnamento ha un'incidenza fortissima sui risultati: le differenze tra i punteggi medi delle singole classi testate superano di due o tre volte quelle correlate a variabili di tipo socioculturale; e Lucisano, analizzando l'incidenza di una serie di indicatori di efficacia della scuola, osserva che «la maggior parte delle differenze tra scuole efficaci e scuole inefficaci sembra dipendere esclusivamente dall'insegnamento»<sup>19</sup>. De Mauro ne conclude che «la qualità dell'insegnamento può risalire la china dei dislivelli, vincere il peso di altre variabili: correlarsi a risultati inattesamente negativi in ambienti ottimali, e viceversa (e spesso, per fortuna) a risultati positivi dove pur pesano negativamente altri fattori. Qui, certo, è la responsabilità dell'insegnamento; della sua qualità, quindi dell'addestramento e reclutamento degli insegnanti, della loro formazione e della loro capacità di impegno»<sup>20</sup>.

Queste parole ci aprono una prospettiva di speranza, e insieme ci fanno sentire il peso di una responsabilità terribile. Ho già indicato i compiti che considero prioritari per la ricerca didattica: lo svantaggio linguistico, il curriculum di riflessione sulla lingua. Ma il nocciolo del problema non è di ricerca, è di politica della formazione: oggi gli insegnanti dispongono di programmi adeguati, di libri di testo che nel complesso si sforzano di rispondervi, di una pubblicistica didattica ricca e di buona qualità; eppure questo influisce scarsamente sui comportamenti della maggioranza, sembra piuttosto far aumentare la distanza tra questa e minoranze molto preparate e agguerrite.

Bisogna chiedersi come favorire la circolazione delle idee e delle esperienze. Si tratta di incoraggiare gli insegnanti esperti, di dare loro il tempo per dedicarsi al confronto con i colleghi e il prestigio perché siano ascoltati. Ai "formatori" spetta il compito di aiutarli a dare sistematicità alla loro esperienza arricchendone i fondamenti teorici, e soprattutto a renderla comunicabile: spesso il vissuto dell'aula si presenta così complesso e sfuggente da essere quasi indicibile, spesso manca l'abitudine a conservarne i documenti per renderli utili ad altri. L'esperienza dice che una formazione in servizio efficace esige che si dialoghi e si confrontino esperienze, non (o non solo) che qualcuno trasmetta il suo sapere a chi non sa. Si verificano passi in avanti effettivi ogni volta che degli insegnanti si mettono attorno a un tavolo a discutere e progettare, con la guida di un esperto; ogni volta che una proposta viene da un collega che la ha praticata e che si presenta con lo stesso carico di esperienze e difficoltà vissute. Da qui dovrebbe partire una strategia della formazione fatta non tanto di "piani" quanto di indicazioni e incentivi; con la consapevolezza che l'innovazione didattica è un processo lento, richiede tempo e soldi, un'assistenza prolungata.

La politica dell'aggiornamento e della didattica che si va conducendo non ha assunto adeguatamente questa prospettiva, anzi va in buona misura in senso contrario. L'aggiornamento

viene concepito per lo più come trasmissione dall'alto a destinatari passivi. Si continuano a rovesciare sulle scuole obblighi decisi altrove, ignorando le situazioni concrete, le difficoltà, il tempo di lavoro richiesto a chi li deve assolvere. Una visione meccanica e riduttiva dei processi didattici si somma a un atteggiamento di sfiducia verso le capacità di iniziativa ed elaborazione autonoma del corpo insegnante. L'effetto più preoccupante è l'incremento di quella «depressione collettiva dei professionisti della scuola» che Raffaele Simone ha di recente denunciato<sup>21</sup>. L'oppressione del «ceto burocratico»<sup>22</sup> rischia di frustrare le energie migliori, di disperdere un patrimonio di esperienze e competenze che è l'unica risorsa su cui si può contare per migliorare la qualità della scuola.

Se non vogliamo che vada perduto ciò che di positivo abbiamo prodotto in questi anni di ricerca, divulgazione e formazione, dobbiamo assumerci un compito di difesa e valorizzazione delle risorse di professionalità che nella scuola ci sono.

## Note

---

<sup>1</sup> “Abbiamo davvero sbagliato tutto?”, *Italiano e Oltre*, IX (1994), n.4, pp. 212-217. Si vedano le repliche di A. Colombo e V. Deon, X (1995), n.1, pp. 62-63.

<sup>2</sup> “La crisi della pedagogia linguistica tradizionale”, in Simone (a c. di) 1979, p. 70.

<sup>3</sup> Per una presentazione più analitica si veda W. Romani, “Le ‘Dieci tesi’ hanno vent’anni”, *La didattica*, II, 3, marzo 1996, pp. 67-73.

<sup>4</sup> Con un'unica e non ripetibile eccezione: *Linguistica ed educazione linguistica* di M. Berretta (Torino, Einaudi, 1977), che resta esemplare per il rigore teorico e applicativo.

<sup>5</sup> Per un bilancio recente sulla questione, cfr. G. Berruto, “Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica”, in corso di stampa in *È la lingua che ci fa uguali*. *Atti del VII Convegno nazionale GISCEL*, a cura di A. Colombo e W. Romani, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

<sup>6</sup> Una rassegna si può leggere nel volume citato degli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>7</sup> L'indagine, condotta in Italia dal Centro Europeo dell'Educazione di Frascati presieduto all'epoca da Aldo Visalberghi, si è svolta tra il 1980 e il 1988. Informazioni particolareggiate sulle procedure e le prove usate si trovano in M. Corda Costa e A. Visalberghi (a c. di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995. Per i risultati farò riferimento a lavori apparsi su *Ricerca educativa*, rivista trimestrale del CEDE, VII (1990), n. 1-2 (d'ora in avanti *R.E.*).

<sup>8</sup> L'indagine, condotta da un gruppo interuniversitario diretto da Maria Corda Costa, Tullio De Mauro e Aldo Visalberghi, si è svolta negli anni 1989-1992. Una presentazione particolareggiata si trova pure in Corda Costa e Visalberghi (a c. di), cit., e per quanto riguarda i risultati, in Lucisano (a c. di) *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Napoli, Tecnodid, 1995. Si veda inoltre S. Ferreri, P. Lucisano, “Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico”, negli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>9</sup> Lucisano (a c. di) cit., pp. 33-34.

<sup>10</sup> Per la lettura si veda la tabella in Lucisano, cit., p.65. Per la scrittura cfr. le tabelle in *R.E.*, p. 123. L'indagine SAL si è riferita a studenti di IV elementare e di III media, l'indagine IPS ha riguardato le classi terminali della scuola elementare e della media, e il secondo e il quarto anno del ciclo superiore.

<sup>11</sup> Nella scrittura i risultati più scadenti si hanno nella prova che chiede di stendere una domanda d'impiego, proposta agli studenti di seconda e di quarta superiore (cfr. P. Lucisano, “Risultati preliminari

---

dell'indagine IEA sulla produzione scritta", *R.E.* p.112); per la lettura, sono state proposte tre categorie di testi: narrativi, informativi e "pragmatici" (grafici, tabelle e simili): i risultati peggiori si hanno nella terza categoria, anche qui con un regresso dalle elementari alle medie: cfr. la tabella in Lucisano (a c. di), cit., p.41.

<sup>12</sup> G. Benvenuto, "I risultati nelle prove di scrittura", in Lucisano (a c. di) cit., p. 216.

<sup>13</sup> Cfr. G. Pavan, "Analisi dei contenuti condotta sulla prova 9", in *R.E.*, pp. 128, 134, 136; D. Albertoni, "Sintesi dei risultati dell'analisi dei contenuti della prova 9, applicata alla popolazione C", *R.E.*, p.142.

<sup>14</sup> Cfr. F. Mandelli, R. Sidoli, "Lo svantaggio linguistico nella percezione di alcuni servizi di volontariato che seguono ragazzi con difficoltà scolastiche", negli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>15</sup> GISCEL Liguria, IRRSAE Liguria, "Indagine sullo svantaggio linguistico e la scheda di valutazione nelle scuole medie della Liguria", negli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>16</sup> Cfr. le tabelle in P. Lucisano (a c. di), cit. p. 109, p.116, p. 128. Diversa situazione per gli insegnanti elementari.

<sup>17</sup> I questionari sono stati distribuiti in incontri con gruppi di lavoro attivi nelle scuole; hanno risposto 132 insegnanti delle elementari, delle medie e del biennio. Cfr. GISCEL Campania, CIDI Napoli, "Indagine qualitativa per la definizione dello svantaggio linguistico", in corso di stampa negli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>18</sup> 403 intervistati (di ogni livello di scuola) hanno formulato 4407 proposte, valutate pertinenti per l'87% dai ricercatori. Cfr. GISCEL Sicilia, "Dalla parte degli insegnanti: un'indagine sulle percezioni e gli atteggiamenti nei confronti dello svantaggio", in corso di stampa negli Atti del VII Convegno nazionale GISCEL.

<sup>19</sup> Lucisano (a c. di) cit., p.60. I dati sullo scarto tra i punteggi medi delle classi sono a p.45.

<sup>20</sup> Prefazione a Lucisano (a c. di) cit., p.7. De Mauro è tornato sulla questione in *Idee per il governo. La scuola*, Bari, Laterza, 1995, p.36.

<sup>21</sup> Intervento in T. De Mauro, *Idee per il governo. La scuola*, cit., p.101.

<sup>22</sup> L'espressione è di G.Armellini, "Conclusione di un'esperienza", *Comenio*, I (1995), n.1, pp. 91-93: «si infoltisce quel ceto buro-pedagogico, specializzato nel teorizzare cerveloticamente su ciò che non pratica, che è una delle sciagure del nostro sistema scolastico».