

## La mia Lettera a una professoressa

*Scuola e città online*, n. 1/2006. <http://www.scuolaecitta.it>

Una quarantina di anni fa un giovane insegnante lesse un libretto intestato a una allora poco nota “Scuola di Barbiana”. Quel libretto – che di lì a poco sarebbe diventato un caso pedagogico e politico nazionale – fu per il giovane insegnante un salutare pugno in faccia. Di colpo si rendeva conto di quel che non gli avevano insegnato né l’università, né i concorsi, né la frequentazione delle scuole, nemmeno i primi corsi di aggiornamento a cui era stato: imparava l’enormità della dispersione scolastica (che allora era lugubramente chiamata “mortalità scolastica”) e l’esigenza di dedicare ogni attenzione e sforzo agli “ultimi”; la tremenda responsabilità sociale che grava sulle spalle della scuola e in particolare degli insegnanti di lingua; l’esistenza di culture “altre” a cui la scuola era (è?) impermeabile; la stratificazione sociale rispecchiata nella stratificazione delle varietà linguistiche, e la scuola come luogo di riproduzione delle une e delle altre. Tutte idee che i testi sociologici e sociolinguistici gli avrebbero in seguito confermato e articolato, ma che in quel libretto avevano l’evidenza del vissuto personale, trovavano conferma nell’esperienza, si rispecchiavano in episodi, incontri e scontri, volti registrati nella propria memoria.

Di lì a poco gli effetti di quel libretto si incontrarono con la grande ondata critica del movimento studentesco del Sessantotto (un anno, ricordiamolo, che durò quasi un decennio); di rimbalzo, quell’ondata colpiva anche gli insegnanti disposti a mettersi in questione. Quel libretto divenne il testo unico di alcuni doposcuola alternativi gestiti da studenti, e anche quel giovane insegnante lo portò in classe, incurante dei borbottii dei genitori più conservatori. Certo già allora ci fu chi si affrettò a “superarlo”, immaginando di inserire il tema della “scuola di classe” direttamente tra i motori di uno scontro rivoluzionario; certo la denuncia della selezione (letta a rovescio sulle pagine della Scuola di Barbiana) diventò il pretesto per la rivendicazione di promozioni generalizzate che di politico avevano ben poco – o se avevano una prospettiva non era la rivoluzione, era lo stato assistenziale.

Ma mentre quel movimento naufragava nella crescente confusione delle idee (e peggio, delle azioni), la prospettiva della *Lettera* di Barbiana si radicava e cresceva su un terreno più solido: erano le esperienze di Mario Lodi, di Bruno Ciari e di tanti altri pionieri del rinnovamento della scuola di base; erano soprattutto le *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* redatte nel 1975 da Tullio De Mauro col contributo di un allora limitato gruppo di docenti universitari e insegnanti. In quel documento – e nelle esperienze che si mossero intorno ad esso – l’ispirazione democratica dei ragazzi di don Milani trovava un fondamento scientifico in una concezione della centralità del linguaggio verbale nell’esperienza umana, del suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale, della pluralità e complessità delle capacità linguistiche. E non a caso, dopo questa apertura, si richiamava ai “diritti linguistici nella Costituzione”, riprendendo uno spunto che nella *Lettera* si era affacciato forse per la prima volta.

A partire dalle *Dieci tesi*, il richiamo alla responsabilità sociale del fare lingua a scuola diventava qualcosa di più che un appello politico, morale (e in fondo, un sentimento di colpa); diventava una questione di cultura e di pratica professionale, da affrontare con lo studio, la ricerca e la sperimentazione, inseparabili dalla coscienza sociale. Per chi ha vissuto – via via meno giovane insegnante e studioso – i venti anni seguenti nella scuola, quelli sono stati anni di lavoro intenso per produrre un’attrezzatura didattica che tentasse di rispondere alle domande insieme politiche e scientifiche poste da don Milani e dalle *Dieci tesi*. E tutto sommato qualche cosa si è fatto.

Non senza contraddizioni, naturalmente, né senza contrasti. Quanto alle prime, a mano a mano che il patrimonio della didattica linguistica si allargava e si arricchiva, assorbiva nuovi apporti scientifici – la linguistica testuale, la psicologia cognitiva – si correva il rischio di perder di vista l’ispirazione originaria, pedagogica e politica, che aveva animato il rude ma efficace artigianato educativo di don Milani: l’attenzione privilegiata per gli ultimi. L’educazione linguistica democratica aveva versioni sempre più linguistiche e meno democratiche. Ma il correttivo era a

portata di mano: si trattava di riprendere in mano la *Lettera* e le *Dieci tesi*, e porre a tutti gli interessati, e porsi, i problemi che da lì nascevano.

Quanto ai contrasti, un nome e un libro associati a una stagione di intenso impegno civile e di generose utopie non potevano non essere coinvolti nel gioco dei riflussi, dei rancori postumi, dei processi a scoppio ritardato.

Negli anni settanta, quel giovane insegnante aveva ricevuto consigli di moderazione da un collega più anziano. «Bada», gli aveva detto, «non c'è niente di peggio di un vigliacco che ha avuto paura». Quelle parole non gli tornarono in mente in occasione di piccole disavventure giudiziarie personali, peraltro non pertinenti all'attività scolastica; gli tornarono in mente proprio a proposito di don Milani e di Barbiana quando, in occasione del venticinquennale della *Lettera*, ci fu un fiorire di commemorazioni rancorose e di lividi libelli che avevano per bersaglio il prete e i suoi ragazzi (ammesso che di questi si riconoscesse il ruolo). Era la rivincita postuma di chi aveva avuto paura. Don Milani diventava il profeta delle rivendicazioni del “sei politico”, e poco meno che un cattivo maestro delle Brigate rosse. Si dimenticava (se mai lo si era conosciuto) quel che aveva detto della necessaria serietà degli studi, e con quale implacabile severità aveva condotto la sua scuola; si ignorava (nel duplice senso della parola) che i giovani che si erano ispirati a Barbiana avevano cercato di creare doposcuola più o meno alternativi, più o meno improvvisati, avevano comunque aperto la via al volontariato, non alla lotta armata.

Oggi, in vista del quarantennale, voci così ringhiose non si sono ancora sentite. Si affaccia però una contestazione più sottile, che mostra rispetto per quel che la *Lettera* ha rappresentato a suo tempo, ma ha fretta di mettere una pietra sopra quel testo e sul movimento dell'educazione linguistica democratica. Traggo alcuni esempi recenti dal volume collettivo *Lingua bene comune*, a cura di Vita Cosentino e altri (Città Aperta edizioni, Troina, 2006).

Si tratta, scrive appunto Vita Cosentino, di «porre sulla lingua una questione di “democrazia”, diversa da quella che ha influenzato tutta la cultura di sinistra, fin dagli anni Sessanta, e che rievoco con le parole dei ragazzi di Barbiana e di don Milani [...] »; la vecchia, superata questione «era una scommessa di democratizzazione dell'Italia, di lotta alla disuguaglianza sociale e di emancipazione degli “esclusi”. La scuola pubblica obbligatoria ne doveva diventare lo strumento efficace» Ma «Oggi di quella scommessa rimangono solo macerie» (p. 20). Tra le quali macerie, fu umilmente notare, ci sono la scolarizzazione di massa, la forte riduzione della selezione, la conquista dell'italiano per la totalità della popolazione, una grande ricchezza di esperienze didattiche nuove ed efficaci sulla lingua e con la lingua, con una certa riduzione dei metodi di insegnamento più stupidi e ripetitivi... tutte trasformazioni a cui si accompagnano problemi nuovi e forse più difficili, come è delle cose umane. Ma buttare a mare quel che si è fatto e i principi a cui ci si è ispirati sarà il modo migliore di affrontare le nuove sfide?

Intanto bisognerebbe intendersi su quel che si è fatto. Uno dei momenti centrali, riconosce anche Cosentino, furono le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, «questa eredità degli anni Settanta, che ha avuto un respiro grandioso»; ma rilette oggi, mostrano i loro limiti. Per esempio, «Le Tesi pensano i giovani provenienti dalle classi sociali più emarginate come degli aspiranti specialisti in erba, come se avessero il desiderio di diventare degli specialisti della lingua» (p. 24); la singolare opinione pare nasca dal fatto che le *Tesi* insistono sulla padronanza di molte varietà, molti usi e scopi della lingua. Sconcerta poi che l'autrice scriva, rifacendosi alla propria esperienza: «Proprio la consapevolezza della relazionalità della lingua mi ha fatto a un certo punto allontanare dalle Dieci tesi, quando ho capito che l'essenziale era da un'altra parte. Nelle mie pratiche ho cominciato a mettere in secondo piano le tecniche, le schede ortografiche, gli esercizi, i test per rivolgermi alle singole soggettività che avevo di fronte» (p. 29); se aveva capito che le *Tesi* promuovevano le schede ortografiche e i test, ha fatto bene a metterle da parte; anzi, avrebbe fatto meglio a non leggerle affatto.

Ma, provando a parlare sul serio: la chiave del discorso sembra essere quella «relazionalità della lingua» che torna più volte nel testo con toni vagamente profetici: «La costituzione della

sogettività non avviene al di qua della lingua, ma dentro la lingua stessa. E' un fatto di relazione e procede con la possibilità stessa di significare la propria esperienza umana» (p. 26. La mistica della relazione è un tratto caratterizzante di quel movimento per una “autoriforma gentile”<sup>1</sup> della scuola di cui questo libro pare in larga parte una continuazione). Quel che riesce difficile capire è come questa concezione sia contrapposta al principio della funzionalità comunicativa che sta al centro delle *Tesi*. Comunicare vuol dire esistere, realizzarsi nella relazione con gli altri: «chiamo uomo chi è padrone della sua lingua», scriveva don Milani<sup>2</sup>, e il bisogno di comunicare pervade la *Lettera a una professoressa* come un vero bisogno esistenziale. Dove sta allora il dissenso? pare di poterlo individuare quando all'autrice «tornano in mente i Gianni e le Marie che in questi ultimi anni sono passati nelle mie classi e sento che la questione diventa più grave perché esserci con qualcosa di proprio è l'unico desiderio essenziale che portano» (p. 23). «Esserci con qualcosa di proprio» da una parte, dall'altra una scommessa di democrazia la cui caratteristica «era collettiva, cioè l'esser rivolta a intere classi popolari emarginate dalla società» (p. 20). Alla scommessa di un'emancipazione collettiva si oppone un'ipotesi di liberazione della diversità propria di ogni essere umano; pare che la “relazione” non abbia a che fare con la socialità costitutiva di ogni persona, che “esserci con qualcosa di proprio” sia radicalmente diverso dal poter parlare e ascoltare, capire e farsi capire, leggere e scrivere (attività queste ultime intrinsecamente artificiali, dunque tecniche). Le *Tesi* avevano di mira un individuo concreto, coi suoi materiali bisogni biologici e sociali, i profeti della relazione sembrano pensare a una soggettività pura, chissà dove collocata.

La contrapposizione tra individuo e socialità ritorna nel contributo allo stesso volume di Agostino Roncallo, che è da qualche anno il pioniere del “superamento” delle *Dieci tesi*. La contrapposizione è sostenuta da passaggi argomentativi alquanto arditissimi: «Se la democrazia linguistica fondasse i suoi presupposti esclusivamente sul concetto di uguaglianza, significherebbe che solo gli studenti rispettosi di standard predefiniti sarebbero da premiare. Il concetto di democrazia necessita quindi di un'estensione: se pari devono essere le opportunità, nella pratica didattica, individuali possono essere le realizzazioni» (p. 58). Perbacco, non ci avevamo mai pensato. Ma più significativo è quest'altro passaggio: «L'essere umano vive infatti di emozioni e se il linguaggio dovesse essere considerato per quello che è, cioè una facoltà non separabile dal nostro pensiero, qualsiasi certificazione oggettiva sarebbe impossibile» (p. 60). Viene da pensare che cosa avrebbe detto don Milani di quell'essere umano fatto di emozioni; probabilmente qualcosa di irriferribile, data la propensione al turpiloquio che è stata rimproverata al prete fiorentino. Ma è più importante scavare nell'ideologia linguistica sottesa a queste affermazioni: la certificazione è impossibile perché la produzione linguistica non è valutabile (della ricezione, tra parentesi, questi teorici non parlano mai); qualunque effato è espressione dell'emozione, che è unica. Niente schede di valutazione dunque, ma allora anche niente pagelle, niente diplomi o altri titoli di studio; anche la democrazia linguistica diventa un orpello, perché se niente è confrontabile ciascuno sta già bene così come è (a discriminare ci penseranno altri). L'importante è esprimersi, anzi esprimere “il Sé”, un'entità metafisica che altre volte lo stesso autore ha posto al centro del suo discorso.

Dalla *Lettera* (indirettamente), dalle *Tesi* e da qualche altro studio credo di aver imparato che il linguaggio ha una funzione espressiva, che è essenziale per la maturazione psichica del soggetto, ma che non è l'unica: gli scambi comunicativi non sono fatti solo di effusioni del vissuto, la crescita culturale non passa essenzialmente per di lì. Dirò di più: la mia opinione personale sull'espressione ricalca quella che Manzoni esprimeva all'inizio della seconda parte del *Fermo e Lucia*, difendendosi dall'accusa di parlare poco d'amore nel romanzo: «l'amore è necessario a questo mondo: ma ve n'ha quanto basta, e non fa mestieri che altri si dia la briga di coltivarlo».

---

1. Si veda *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, a c. di A. Lelario, V Cosentino, G. Armellini, Milano, Nuova Pratiche, 1998.

2. *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, Milano 1970, p. 59; citato in M. A. Cortelazzo, T. Mora, M. Scorretti, “Il pensiero linguistico di don Lorenzo Milani”, in SLI, *Teoria e storia degli studi linguistici*, Bulzoni, 1975.

Così di espressione a questo mondo ce n'è a sufficienza, e un po' d'avanzo; e non c'è bisogno che la scuola la metta in cima ai propri pensieri.

E allora tra le eredità più preziose delle *Tesi* e della *Lettera* sarà proprio quella «bussola della funzionalità comunicativa» tanto bistrattata dai mistici dell'espressione; o, con le parole di Barbiana, «Avere qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive». Idea che porta al lascito più importante sul piano didattico, la «tecnica piccina» della scrittura collettiva, che all'epoca si inseriva in un panorama ancora povero di esperienze e tecniche didattiche, e che a distanza di decenni si rivela ancora proficua<sup>3</sup>.

\*

Ma infine, e in complesso, che cosa ci resta dopo quarant'anni di quel libretto e delle esperienze e discussioni che si mossero intorno a esso? Ci resta, è ovvio, un testo stilisticamente esemplare e un documento eccezionale di una stagione di crescita etica e politica collettiva. Ma il suo valore non è solo letterario e storico. L'idea che sta alla sua base è ancora valida, anche se viene da lontano, come ci ha ricordato di recente Tullio De Mauro<sup>4</sup>: è l'idea del nesso tra educazione linguistica e democrazia, tra padronanza della lingua e partecipazione alla vita sociale e politica. Questo è ancora un traguardo che deve ispirare ogni intervento, ogni progetto sugli studi, sulla loro durata e articolazione. Le indagini internazionali sulle competenze dei nostri giovani e adulti ci dicono quanto siamo ancora lontani dal raggiungerlo.

Certo le condizioni, dai tempi di Barbiana, sono cambiate. I ragazzi di quella scuola sapevano arrampicarsi sugli alberi, erano portatori di una loro cultura contadina, che rivendicavano orgogliosamente («Io so leggere i suoni di questa valle per chilometri intorno», *Lettera a una professoressa* p. 116<sup>5</sup>), come rivendicavano la propria lingua. Ma contemporaneamente rivendicavano la conquista dell'altra lingua, quella dei laureati, «della ditta», dei giornali: «è bene che Gianni impari a dire anche radio [oltre che *aradio*, come dice il suo babbo]. La vostra lingua potrebbe fargli comodo» (p. 19). E quanto a don Milani, fin dai tempi di Sesto Calenzano e di *Esperienze pastorali* era stato categorico: «Son loro [i poveri] che devono diventare miei simili e miei pari»<sup>6</sup>.

Questa dialettica fra due lingue e due culture si è incrinata. Funziona ancora in parte non per i portatori di una cultura contadina che è scomparsa, ma per i profughi del mondo contadino di oggi, che si trova lontano da qui: i portatori di lingue e culture diverse sono i figli degli immigrati, che mostrano in gran parte la volontà di impadronirsi anche della lingua e cultura nostra. Ci sono ovviamente qui mille problemi irrisolti, tra cui quello che la nuova conquista non sia a prezzo della perdita della lingua e cultura di origine; che non si ripeta, insomma, quello che succedeva con quei genitori che evitavano di parlare in dialetto coi figli.

Ma un muro di estraneità ci divide da gran parte dai giovani nostri, nati qui. Ci manca, con molti di loro, la condivisione non solo delle parole, ma di un minimo di valori comuni. «Agli svogliati basta dargli uno scopo», diceva la *Lettera* (p. 80); ma questo passaggio, che non era facile nemmeno per don Milani e i suoi ragazzi, è difficilissimo oggi. Marco Lodoli, uno scrittore insegnante (e insegnante in un istituto professionale) ha detto in un incontro coi colleghi di un liceo: «Vent'anni di Fininvest sono una mazzata! Non è tanto una questione politica, ma di cambiamento sociale. [...] Nelle scuole come quella in cui insegno, i ragazzi vivono in un mondo popolato dai Gigi D'Alessio, dalle Paole e Chiare, dal *Grande fratello*, da *Amici*, dalla De Filippi. Le aule sono tappezzate di foto di "bonazzi" per me sconosciuti, attori di fotoromanzi». L'insegnante viene

---

3. Si veda M. A. Cortelazzo, "L'arte dello scrivere: *Lettera a una professoressa*", in *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra, 2000, pp. 111-121; W. Romani, "Lavoro di gruppo e scrittura collettiva", in *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, a cura di M. Cecchini, Milano, FrancoAngeli 2004 (Collana GISCEL, n. 2), pp. 224-236.

4. Intervento alla Giornata di studio *A trent'anni dalla Dieci Tesi* (Roma, 18.4.2005), in corso di stampa.

5. Librerie Editrice Fiorentina, 1967 e ristampe successive.

6. Citato in Cortelazzo, Mora, Scorretti, cit., p. 239.

apostrofato «*A professo', ma lei porta iella*»<sup>7</sup> solo perché non ha un tenore di consumi da divo. Si ammetterà che non è facile, in queste condizioni, persuadere che «Il fine giusto è dedicarsi al prossimo» (*Lettera*, p. 94). o che la promozione sociale passa attraverso una conquista di lingua e di cultura.

Già a Barbiana il problema si era posto: «Un giorno, a proposito della televisione, Gianni ci disse: “Ce le danno queste cose. Se ci dessero la scuola s’andrebbe a scuola”» (p. 65). Ma i Gianni d’oggi hanno videogiochi e scuola, e non pare che abbiano dubbi nella scelta.

Credo che la grande sfida educativa del ventunesimo secolo sia come gettare un ponte tra i due universi culturali, quello di Lodoli (e nostro) e quello dei suoi alunni; solo in un secondo momento la sfida è linguistica, e richiama in causa tutto quanto abbiamo elaborato in questi trenta o quarant’anni. Guido Armellini da qualche parte ne ha parlato come di un problema di contatto fra due tribù che parlano lingue radicalmente diverse: se le due tribù vogliono intendersi, e non scomunicarsi a vicenda o farsi la guerra, devono trovare qualcosa di comune da cui far partire il contatto. Sul piano dell’esperienza estetica il contatto si può trovare, sia pure con difficoltà (niente, in queste cose, è facile): «anche nel consumo dei prodotti più standardizzati lo studente verifica la funzione insostituibile dell’immaginario nell’esperienza individuale e collettiva: un primo passo dell’educazione letteraria consisterà nel renderlo cosciente di ciò, e nel fargli notare che quello che lui e i suoi coetanei chiedono alle canzonette non è poi tanto diverso da quello che altri pubblici hanno chiesto e chiedono alla poesia colta»<sup>8</sup>.

Sarà possibile tentare un approccio simile anche in campi diversi dall’immaginario, anche per usi della lingua più razionali o più funzionali? Questa è la scommessa; e forse per questo non servirà la santa intransigenza di don Lorenzo Milani.

---

7. *La scuola com’è veramente*, a cura di G. Benedetti, Roma, liceo Ginnasio T. Tasso, 2005.

8. “Cultura di massa, ‘cultura giovanile’, educazione letteraria”, in *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, a cura di A. Colombo e C. Sommadossi, Milano, Bruno Mondadori, 1985, pp. 94-116, a p. 99. Si veda anche “Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico”, *Allegoria*, n. 38 (2001), pp. 89-112.