

ADRIANO COLOMBO

**Forse qualcuno
ha imparato qualcosa**

mezzo secolo nella scuola e dintorni

dicembre 2010

*ad anna Rosa
che mi ha dato l'idea
(ma non è responsabile
del contenuto)*

INDICE

La mia prima scuola	5
La rivoluzione a scuola	13
<i>1977. Discorsi a una riunione di insegnanti</i>	21
Castel Maggiore	23
<i>Il prof di storia</i>	31
Io e l'università	33
Formatore	39
<i>Ho parlato</i>	50
L'epoca delle sperimentazioni	51
Libri di testo e libri veri	61
Berlinguer ti ho voluto bene	69
Scuola di Specializzazione all'Insegnamento	79
Segretario del Giscel	83
<i>APPENDICE La mia Lettera a una professoressa</i>	95

La mia prima scuola

Prologo

Se da Bologna imbocchi la valle del Reno, poi prendi a sinistra quella del Setta, poi a destra risali la valle del Sambro, di affluente in affluente arriverai dopo una cinquantina di chilometri a San Benedetto Val di Sambro, m. 600 sul livello del mare, quasi al culmine dell'Appennino. Approdai là, in una livida alba dei primi di novembre del 1962, alla mia prima nomina da insegnante precario (ma allora non si usava questo epiteto di fragilità: si diceva "incarico annuale", e in quei tempi beati era pagato comunque per dodici mesi). Il ritardo della nomina, allora normale (quelli di oggi sono bazzecole al confronto), non mi era dispiaciuto affatto: mi aveva prolungato la felice condizione di studente non frequentante, e mi aveva consentito di dedicarmi alla preparazione all'esame di abilitazione, che diedi dopo pochi giorni. A niente avevo pensato meno che alla professione che stavo per intraprendere; come è noto, l'abilitazione all'insegnamento prevedeva rigorosamente che non ci si occupasse di insegnamento.

Dopo un'attesa in sala insegnanti (durante la quale studiai non so quale classico latino, tenacemente rifiutando di pensare a quel che mi aspettava), fui precipitato in una classe di undicenni, tutto sommato abbastanza docili, forse impressionati dall'improvvisa apparizione di quel ragazzo impacciato con una faccia da bambino simile alla loro. Ricordo che me la cavai cercando di leggere e spiegare un sonetto di Corrado Govoni pescato nella loro antologia, "Paesi", che descrive vivacemente una realtà non lontana da quella che ancora si incontrava sui nostri monti. Mi rivedo anche curvo a spiegare il concetto di "altezza sul livello del mare", con una mano che segnava livelli lungo lo stipite della porta.

L'orario che mi era assegnato prevedeva che tornassi nella stessa classe nel pomeriggio per un paio d'ore; "potrebbe far fare ai ragazzi una ricerca", mi aveva detto la preside, ma io non sapevo che cosa volesse dire, e tutto sommato era meglio non saperlo. Non so come occupai quel tempo, ho invece il ricordo del pasto consumato insieme alla preside e a un gruppetto di insegnanti che si trattenevano, forse qualcuno preferiva dormire lassù. Erano poco meno giovani di me, formavano una piccola comunità gaia e

affiatata e tenevano molto alla loro scuoletta; sapendo che stavo cercando di avere una sede meno lontana, mi invitavano a restare con loro, “si troverà bene”. Un posto a tavola restò vuoto per mezz’ora: il collega *x* restava “come al solito” chiuso coi ragazzi in un laboratorio a segare e martellare, non si accorgevano della fine dell’orario di lezione; la materia si chiamava “applicazioni tecniche” (maschili), era nel curriculum della scuola di “Avviamento al lavoro” che permaneva nelle classi seconde e terze, mentre la scuola media “unica”, appena istituita in forma “sperimentale”, riguardava solo le prime. Più tardi quella materia ha preso il nome più pomposo di “Educazione tecnica” ed è gradualmente diventata meno tecnica e più accademica: lezioni teoriche, niente chiodi e martello; è così stato distrutto l’unico spazio di manualità nella scuola del leggi-e-ripeti. Non è sparito invece il clima di comunità operosa e di dedizione al mestiere di insegnare che incontrai in quel gruppetto di colleghi; nel mezzo secolo seguente lo ho visto riaffiorare in diverse situazioni, certo non maggioritario ma più presente di quanto amano sentenziare autorevoli opinionisti (o ministri).

Loiano

Quel primo giorno di scuola fu l’unico in val di Sambro: come ho accennato, stavo brigando per ottenere una sede un po’ meno lontana. Chi mi precedeva in graduatoria aveva rinunciato al posto nella scuola media (anzi, di Avviamento) di Loiano, e lo ottenni.

Loiano si trova sulla strada del passo della Futa, allora da poco divenuta secondaria dopo la costruzione dell’autostrada Bologna-Firenze; è un po’ più in alto sull’Appennino (700 m.), ma a solo 35 chilometri da Bologna; chilometri di strada ripida e tortuosa, ma che si percorrono in meno di un’ora. A volte ci arrivavo con una corriera sulla quale in molti fumavamo, chi sigarette e chi toscani, d’inverno a finestrini chiusi, e non riesco a immaginare come si potesse respirare quell’aria pestilenziale. Spesso mi addormentavo lungo il viaggio, e venivo poi svegliato da un sonoro “Buongiorno professore!” delle bambine che salivano qualche fermata prima del paese, e si divertivano molto a vedere la mia faccia stralunata. Oppure salivo in Lambretta, e ricordo una mattina d’inverno che arrivai con otto gradi sotto zero, e quando entrai nel bar del paese, completamente irrigidito, non riuscivo nemmeno ad articolare “un

cappuccino prego!”. Il secondo inverno usavo invece una vetturessa, la “Bianchina” che nel frattempo avevo purtroppo ereditato da mio padre. Fu un inverno molto nevoso, per qualche settimana la strada fu una pista di ghiaccio tra due pareti di neve che davano una qualche sicurezza; scendendo, mi divertivo a pattinare e derapare sulle quattro ruote, con grande spavento delle colleghe alle quali offrivamo un passaggio. Ero giovane, ero un discreto pilota, e mi è andata bene.

Il disagio del viaggio era compensato dalla brevità dell’orario: dieci ore settimanali, distribuite in quattro giorni, in una stessa classe. Credo che ufficialmente nella scuola media “unica sperimentale” fossero previste altre ore di insegnamento pomeridiano, ma la scuola avesse trovato dei pretesti per non attivarle. Ripensandoci, la nostra scuola è stata a volte davvero spendacciona; forse in qualche caso lo è ancora.

I piccoli selvaggi

Passavo quelle dieci ore con una ventina di piccoli selvaggi, del tutto incapaci di restare seduti per più di un quarto d’ora. I più venivano dalle frazioni o da casolari isolati, qualcuno non aveva ancora in casa l’elettricità e l’acqua corrente; qualcuno il pomeriggio prima di fare i compiti accudiva le mucche nella stalla di famiglia; qualcuno rifletteva nei suoi discorsi dei genitori fascisti e nostalgici di Hitler (nella montagna bolognese gli anni di guerra non erano ancora passati... un po’ come oggi nel resto d’Italia). I primi segni del nuovo benessere degli anni sessanta si mescolavano col perdurare di una cultura arcaica: nei discorsi dei ragazzini comparivano usanze oggi impensabili, come le serate invernali “a veglia” col vicinato o quelle in cui il papà leggeva a voce alta un racconto dell’antologia della figlia, le “zirudèle” rimate in dialetto che tramandavano il ricordo di uno scandalo di paese, le feroci rivalità tra i paesi... non era un mondo molto diverso da quello che avevo sentito nei ricordi d’infanzia di mio padre, nato proprio a Loiano prima del 1900.

In classe erano preda di un’agitazione irrefrenabile; ogni momento si sentivano volare ceffoni, o scoppiavano liti furibonde in un dialetto che non mi era sconosciuto, ma mi era incomprensibile urlato a raffica in quella forma stretta, montanara. Di fronte a loro

ero totalmente disarmato; essendo “buono”, come li sentivo dire tra loro (traduci: minchione), non avevo autorità, oscillavo tra lo smarrimento impotente e scoppi repressivi di brevissima efficacia. Mi ci sono voluti anni per acquisire quel tanto di autorevolezza che mi consentisse di avere un tono familiare e ricevere un minimo di rispetto. Tutto sta nel non avere paura dei ragazzi, ma chi me lo aveva detto? chi mi aveva indicato il modo di non avere paura?

Non avevo poi la minima idea di che cosa poteva fare presa su quelle menti, e credo di avere fatto tutti gli errori possibili: stupirmi perché non reagivano minimamente a una poesia di Ungaretti (anzi schiamazzavano più del solito, a scorno degli assorti spazi bianchi...), scandalizzarmi per gli errori che facevano scrivendo, proporre astrazioni a loro inaccessibili come le curve di livello o le cartine storiche e tematiche...

Lezione all’aperto

Non tutto era così disastroso, ogni tanto riuscivo a fare contatto. Cominciai a capire che gli allievi (di ogni età, come ho poi constatato) si interessano esclusivamente quando *hanno qualcosa da fare*; qualunque cosa, anche la più banale. Ma non sapevo, e poco ho saputo in seguito, come fargli fare qualcosa.

Stranamente, un terreno di contatto abbastanza frequente era la geografia, forse perché avevo capito che la “descrizione della terra” non è un elenco di nomi. Ricordo come si affollavano i piccoli selvaggi davanti a una grande carta murale dell’Italia, quando cercavo di descrivergli una regione puntando sulla carta una lunga canna (che volentieri avrei dato in testa a qualcuno di loro); chissà quanto ne capivano, ma restavano lì, sebbene in agitazione.

Trovo in un articoletto che scrissi qualche anno dopo il resoconto di una lezione all’aperto di geografia, anzi di “microgeografia”, come avevo trovato in un libretto di un editore oggi scomparso risalente al 1950. Ne riproduco una parte così come la scrissi.

«Si era all’inizio dell’anno scolastico in una prima media; oggetto delle lezioni era lo studio del comune dove si trova la scuola; il problema consisteva appunto, in quelle prime lezioni, nel condurre i ragazzi a pensare *in termini geografici* l’ambiente in cui vivevano, e a questo scopo l’introduzione di alcune nozioni di

geografia generale (morfologia, geologia) si presentava del tutto naturale, anzi necessaria: non è escluso che i bambini escano dalle elementari dopo aver parlato di molte “valli”, ma senza essersi accorti di vivere in una valle.

La lezione all’aperto aveva appunto come meta il crinale tra le valli dell’Idice e del Savena, che si incontra a poche centinaia di metri dalla scuola, da dove si sarebbero potute chiarire intuitivamente le idee di “valle”, “spartiacque”, “contrafforte” e ci si sarebbe potuta fare anche un’idea della configurazione generale, a valli trasversali parallele tra loro, caratteristica dell’ Appennino emiliano.

Ma nel giro d’ispezione preparatorio alla lezione m’imbattei in uno di quei «plastici naturali» di cui parla il libro citato sopra; proprio sopra la scuola c’era uno spiazzo sterrato, in leggero pendio: la pioggia abbondantemente caduta nei giorni precedenti aveva inciso nel terreno un fiume in miniatura, ora rimasto in secco, ma perfettamente disegnato in tutti i particolari. Decisi di inserire anche questo esercizio di “microgeografia” nella lezione all’aperto, e devo dire che il successo di interesse e partecipazione degli allievi fu notevole.

Il “fiume” era lungo un paio di metri, il “bacino idrografico” di raccolta delle acque era nettamente individuato da una raggiera di “affluenti”; ma l’aspetto più interessante era costituito dalla possibilità di esaminare *in vitro*, per così dire, i fenomeni di erosione, trasporto e deposito dei detriti. Tutto il letto del rigagnolo era cosparso di sassolini trascinati dall’acqua: ma nel corso superiore, che seguiva un pendio più accentuato, la velocità delle acque aveva permesso di depositarsi solo a quelli più grossi; nel punto dove il “fiume” sboccava in pianura, si notava un accumulo di ghiaia più esteso, del tutto analogo ai greti vastissimi dei fiumi emiliani nella zona pedemontana; dopo di allora il letto del rigagnolo era cosparso solo di sabbie sempre più fini. Si sa che a un fenomeno del genere si fa risalire la diversa costituzione dei terreni della valle Padana a mano a mano che dalla fascia pedemontana si passa alla bassa pianura. Si poteva anche notare come il rigagnolo, che nella parte alta aveva inciso nel terreno un solco abbastanza netto, diventasse nella parte piana sempre più largo e piatto, fino a

perdere contorni definiti: come avviene coi fiumi in pianura, se non intervengono lavori di arginamento.

In cima al crinale che era meta della nostra escursione potemmo fare un'altra osservazione "microgeografica": in un tratto di terreno nudo e quindi notevolmente eroso dalla pioggia, si notavano dei monticelli alti circa una spanna, coperti da ciuffi d'erba isolati, che evidentemente avevano protetto in quel punto il terreno: l'occasione era buona per mostrare l'importanza della vegetazione nella difesa del suolo montano dall'erosione e dalle frane.

L'importanza dell'esperienza che ho raccontato non può certo essere sopravvalutata; può darsi anche che il caso o la fortuna abbiano avuto una parte notevole nel predisporre il materiale di osservazione adatto.» Ma, lasciatemi aggiungere, non mi è uscito di mente come si illuminò il viso di un bambino che pareva il più tonto, quando esclamò: «Ecco gli affluenti!»

Così ci si arrangiava, in quei primi anni di scuola media dell'obbligo.

Pedagogia ministeriale

C'era un mio collega insegnante di Lettere, stupido e ignorante come una capra, che era capace solo di terrorizzare i bambini. Costui aveva scoperto che la chiave del discorso pedagogico era la "personalità dell'allievo"; la citava di continuo, la metteva in testa a ogni relazione sul proprio programma, e continuava a farsi odiare cordialmente dai ragazzi. Ho il sospetto che avesse capito l'essenziale della pedagogia ministeriale dell'epoca.

Questa era imperniata sui "Centri didattici nazionali" di stretta osservanza democristiana, i quali tra l'altro avevano difeso a spada tratta la presenza del latino nella scuola media unificata e difendevano una specie di idea platonica, la "liceità" dei licei. La loro pedagogia era un misto tra la proclamazione di sublimi principi del genere e la fornitura di ricette didattiche di pronto impiego, tali da non richiedere agli insegnanti troppa fantasia e troppo sforzo. Come ricetta per la scuola media "sperimentale" quegli ambienti non avevano trovato niente di meglio che i "centri d'interesse" (una formula traslocata di peso dalla didattica per la scuola elementare), la strategia che avrebbe consentito di mantenere un carattere unitario

all'insegnamento pur nella molteplicità delle cattedre. Il succo della ricetta fu condensato da Sirio Digiuliomaria (insegnante di inglese e glottodidatta) in questi termini: per due mesi si parla degli alberi, anche in vista della festa degli alberi; si leggono poesie sugli alberi, si scrivono temi sugli alberi, in scienze si studiano gli alberi, si disegnano alberi e si cantano canzoncine sugli alberi; l'insegnante di educazione fisica insegna ad arrampicarsi sugli alberi. In conclusione, i ragazzi odieranno gli alberi per il resto della loro vita.

Ancora al primo inverno di scuola frequentai un corso di aggiornamento organizzato dal Provveditorato che durò qualche giorno, forse era indetto appositamente per gli insegnanti di Lettere della media "sperimentale". È stato il mio primo e ultimo corso seguito da corsista. Si teneva, mi pare, in un'aula di un istituto scolastico privato cattolico; quello che ricordo con certezza è che sulla parete di fondo campeggiavano fianco a fianco il tricolore e la bandiera bianca e gialla del Vaticano. Avrei voluto protestare ma non me la sentivo, da novellino quale ero. Ripensandoci, trovo che era da apprezzare almeno che fosse dichiarata per una volta esplicitamente l'inclusione dello stato italiano in uno stato più importante. Allora come ora.

Ricordo vagamente l'intervento del sottosegretario Elkan (un deputato dc bolognese di lungo corso), che rifacendo la storia della legge istitutiva della scuola media si preoccupò di mostrare come si era battuto in difesa del latino e aveva cercato di salvare il salvabile; una lezione di un giovane accademico destinato a grandi fortune, il prof. Ezio Raimondi, che disse cose di buon senso. Qualcun altro disse sciocchezze, qualche insegnante non presentò esperienze proprie ma recitò la lezioncina imparata per l'occasione. Oggi valuterei il corso men che mediocre, ma anche allora non ne fui entusiasta. Eppure quell'esperienza rappresentò per me una svolta professionale: per la prima volta avevo sentito dire che il mio mestiere era un mestiere, che in proposito c'era qualcosa da imparare, da analizzare, da discutere. Tornai al lavoro pieno di idee, o meglio, di propositi da tradurre in conati, e forse mi affezionai definitivamente all'insegnamento. Forse anche di questo mi sono ricordato quando, in occasione dell'istituzione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento e della loro successiva

distruzione, ho ritenuto che la peggiore formazione iniziale degli insegnanti è meglio della mancanza totale di formazione.

Eterno principiante

Nel 1964 fui nominato membro della commissione esaminatrice per l'abilitazione all'insegnamento: era previsto che uno dei membri fosse un giovane abilitato come me. Questo incarico durò fino all'estate, e l'anno scolastico successivo ebbi un posto a Bologna in un istituto magistrale. Lasciai per sempre la scuola media e la montagna.

Potrei però dire che l'esperienza che ho raccontato si è ripetuta più volte nella mia carriera, ogni volta che passavo a un livello di studi superiore: prima il biennio secondario superiore (anzi l'orrido "monoennio" dell'istituto magistrale), poi il triennio, più tardi qualche corso universitario. Ogni volta mi dicevo: ora ho degli allievi più grandi, basta con la pedagogia e l'inventiva didattica, adesso basterà fare lezione. E ogni volta sbattevo duramente la testa contro un muro e mi toccava ricominciare da capo l'invenzione del mestiere. Così posso dire di essere stato sempre un principiante. Forse questo vale anche per il mestiere di formatore di colleghi a cui mi sono prevalentemente dedicato nell'ultimo quarto di secolo.

La rivoluzione a scuola

Il Sessantotto

Nel 1968 ero da poco approdato all'ITC "Marconi" di Bologna. L'ondata della contestazione, come si diceva allora, arrivò alle scuole superiori bolognesi tra la fine del '68 e gli inizi del '69. Per gli istituti tecnici commerciali il pretesto fu il progetto del prof. Andreatta (poi ministro) di istituire una facoltà di Sociologia; i diplomati ragionieri all'epoca potevano iscriversi solo alla facoltà di Economia e commercio (questi vincoli furono aboliti pochi mesi dopo), e gli studenti di Economia crederono, o finsero di credere, che la nuova facoltà avrebbe svalutato la loro laurea, e trascinarono quelli degli ITC in una protesta clamorosa. Migliaia di studenti percorrevano il centro della città al grido "Andreatta? No!" e poi si raccoglievano in affollatissime assemblee alla facoltà di Economia occupata; quasi nessuno sapeva di che si trattasse, i più credevano che il malvagio Andreatta volesse proibirgli di iscriversi all'università.

A questo motivo di agitazione si aggiungevano quelli più generali, come il diritto di assemblea, o diritti elementari come una bacheca aperta agli studenti, ecc.; in effetti all'epoca ai ragazzi era negata ogni parvenza di cittadinanza: ho visto negare a un gruppo di studenti di poter consultare una legge, o circolare, che li riguardava. Il preside, che era divenuto tale in gioventù per meriti fascisti ed era un imbecille (può anche essere una coincidenza), era assurto a notorietà qualche anno prima quando, nel negare il permesso di diffondere un giornale scolastico, agli studenti che si appellavano alla Costituzione aveva risposto: «Ma quale Costituzione, qui comando io». Di fronte alle pressioni degli studenti e di qualche genitore che cercava di mediare, prometteva, poi si scordava di mantenere. Fece così quanto poteva per favorire l'occupazione della scuola, alla quale il "movimento" sarebbe comunque arrivato.

Occupazione

L'occupazione fu nel febbraio del '69 e durò una settimana. In sei insegnanti decidemmo di entrare nell'istituto occupato e condurre i gruppi di studio che vi si tenevano. C'era un clima di festa, nell'atrio il busto di Guglielmo Marconi era stato insignito di una

sciarpa rossa. Sulla porta spiccava un bellissimo cartello: “L’occupazione CHIUDE l’istituto ma APRE la scuola”. Purtroppo né noi né gli studenti avevamo la minima idea di come si facesse un gruppo di studio. Nel mio, pretendevo di leggere con gli studenti un libro di storia italiana del Novecento, di cui si stancarono rapidamente. Un collega e in seguito amico, uomo di vasta cultura e lunga milizia di sinistra che al contrario di me aveva molta presa sugli studenti, teneva incontri affollati. Incontrai una mia allieva che ne usciva e le chiesi che si facesse. «Parlavano del marxismo», rispose, e pronunciava quella parola come fosse cinese; «Interessante! e che dicevano?», «Dicevano “marxismo”».

In un primo tempo gli studenti si sentivano impegnati a mantenere una certa compostezza, solo davano sfogo alla grande conquista libertaria di poter fumare nella scuola, e l’atmosfera era irrespirabile; io mi consolavo fumando a mia volta le mie pestilenziali sigarette nazionali. Poi la situazione si andò sfilacciando: frotte di ragazzi e ragazze percorrevano incessantemente i corridoi e le scale, facevano passare in qualche modo il tempo. Alle assemblee parlavano solo i leader del “movimento”; il numero degli studenti che entravano nella scuola andò diminuendo ogni mattina.

L’occupazione finì perché qualcuna delle rivendicazioni era stata formalmente accettata, ma più perché doveva finire (disse una volta un segretario del PCF: “Compagni, uno sciopero bisogna saperlo finire”). Quando ripresero le lezioni, l’unico cambiamento istituzionale fu che non c’erano più i predellini che tenevano le cattedre più alte dei banchi. Per qualche insegnante anche questo fu un trauma. Altri cambiamenti rientrano in quella straordinaria rivoluzione dei comportamenti e delle relazioni che cominciò allora; per stare al più immediatamente vistoso, fino al giorno prima si era ancora all’obbligo della giacca per i ragazzi, del grembiule per le ragazze, dal giorno dopo questo fu un ricordo, anzi fu dimenticato, esplosero i jeans e le minigonne. Anch’io potei finalmente andare a scuola in maglione senza temere i rimbrotti del preside. Ma c’era qualcos’altro, più sottile e più importante; se ci ripenso, lo localizzo nello sguardo dei ragazzi: non lo abbassavano più di fronte all’adulto, ti piantavano gli occhi in faccia. Questo è rimasto, e tutto sommato non è stato un male.

Gli istigatori

Inutile dire che per la maggioranza dei colleghi e per il preside (oltre che per la Questura) gli istigatori, anzi i dirigenti del movimento studentesco eravamo noi insegnanti che avevamo solidarizzato con gli studenti e discutevamo accanitamente in incredibili collegi dei docenti che cominciavano alle sei di sera e finivano oltre l'una di notte; beninteso, senza decidere niente. Sono ancora orgoglioso della conferma che ebbi anni dopo, quando non ero più al "Marconi". Vi era arrivata una preside autoritaria, incapace, assenteista, ma forte di appoggi politici democristiani. Costei con la sua condotta dissennata, tra denunce per condotta antisindacale e polemiche sui giornali riuscì in breve tempo a far crollare le iscrizioni all'istituto, che fu poi chiuso. Eppure tra gli insegnanti c'era chi la appoggiava. Una comune conoscente mi raccontò che una di queste sostenitrici le aveva detto che sì, c'erano aspetti sgradevoli, ma quel che la preside faceva era necessario per combattere il comunismo che imperversava nella scuola. Alla domanda di dove stesse questo comunismo, rispose «Colombo...». Da anni me ne ero andato da lì, mi sentii potente.

Erano incapaci di immaginare che dei diciottenni avessero una iniziativa propria, di vedere che, se dei dirigenti esterni c'erano, si trovavano nel movimento studentesco universitario, e presto nei gruppi e partitini della sinistra "extraparlamentare". Al "Marconi" si insediò Potere Operaio, il più grossolanamente estremista di quei gruppi, che aveva parole d'ordine come rifiuto del lavoro, rifiuto dello studio, più soldi, che potevano incontrare lo spirito potenzialmente qualunquista di alcuni emarginati e di alcuni giovani. Certi militanti del gruppo passarono poi alla lotta armata, anche a Bologna, ma non dal "Marconi". Qui si videro altre forme di degenerazione: le assemblee controllate da capetti che recitavano una lezione imparata altrove nell'indifferenza o nell'assenza degli altri studenti; gli scioperi a ripetizione con adesione massiccia e opportunistica, le interruzioni delle lezioni quando qualcuno aveva deciso che non si dovevano fare (anche io ne fui vittima una volta), i nuovi tentativi di occupazione (ma ormai arrivava presto la polizia), i "picchetti duri" che qualche volta impedirono l'ingresso alla scuola ai pochi che ci volevano entrare.

Ho assistito a un'assemblea cittadina, tenuta nella palestra del "Marconi", in cui si impedì di parlare a un esponente della Federazione giovanile comunista. Il meccanismo è semplice: i fascisti non devono parlare; ma i democristiani non sono altro che fascisti mascherati; ma i comunisti erano all'epoca alleati di fatto della Democrazia Cristiana, dunque anche loro andavano buttati fuori. Inutile dire che così si arrivava all'esclusione reciproca tra i vari gruppetti dell'estrema sinistra e l'assemblea si riduceva a monologhi ascoltati solo dai fedelissimi.

In tutto questo io dov'ero? Cercavo di restare in contatto col "movimento" e di discutere con tutti, cercavo di organizzare gruppetti di studenti movimentisti ma più ragionevoli, cercai di promuovere un "movimento insegnanti" capace di collaborare col movimento studentesco ma in un rapporto autonomo e dialettico. Il tutto senza grandi risultati, tranne quello di restare per gli uni un pericoloso promotore di violenze, di essere per gli altri un fastidioso "moderato" (parola che all'epoca equivaleva a un'offesa).

Lo svacco

Eppure ho visto, in quella generazione di adolescenti, un genuino sentimento di protesta, un interesse improvvisamente più diffuso per la società e per la politica; una voglia di capire gli sconvolgimenti che stavano succedendo nel paese e nel mondo. Alcuni di quei giovani erano animati da valori ben diversi da quelli che hanno trionfato poi: consumo, carriera, discoteca, divismo... Ma ho anche visto diffondersi un senso di frustrazione. Diceva una ragazza: «Abbiamo lottato e abbiamo visto che tutto è inutile». In realtà aveva preso parte a quattro o cinque cortei, ma a quell'età è facile giungere a conclusioni affrettate.

A un anno dalla prima ventata di contestazione, il clima che percepiamo nella scuola era di apatia. I miei entusiasmi rivoluzionari (che in realtà erano democratici, *soltanto* democratici si sarebbe detto allora) si trasferivano altrove. La scuola riprendeva stancamente i suoi rituali, incapace di reprimere, incapace di rinnovarsi. Priva della fiducia in sé stessa che poteva avere avuto nel vecchio ordine di cose. Tra i rituali c'erano adesso l'assemblea e lo sciopero. In occasione di un'assemblea la maggioranza degli studenti non era né nella propria aula né all'assemblea, si trascinava

per i corridoi. In occasione di uno “sciopero” la maggioranza tornava a casa o si trascinava per le vie cittadine. Fin dai primi tempi era successo che qualche ragazzo mi chiedesse «Prof, oggi è sciopero?» (a me lo chiedevano). Io rispondevo: «Se non sbaglio oggi è giovedì», ma temo che l’implicito della mia ironia non fosse capito. Oppure rispondevo «Lo sciopero non è una cosa che c’è o non c’è, è qualcosa che tu fai o non fai», ma anche questo era troppo remoto dalla loro mente. Il culmine, nei miei ricordi, è un mattino della fine degli anni settanta a Castel Maggiore, una sede di provincia dove mi ero trasferito. I ragazzi stanno per entrare, poi si sbandano e invertono la direzione, invano pregati di spiegarsi dai pochi insegnanti che non stanno rintanati, pregustando a loro volta un giorno di vacanza. Non risulta che altrove ci sia qualche motivo di agitazione. Più tardi qualcuno, richiesto delle ragioni dello “sciopero” risponde: «Mah, davano un volantino...». Avevano imparato ad associare le due cose. Probabilmente quello era la pubblicità di uno spettacolo.

Pedagogia fai-da-te

Nel frattempo insegnavo, per quanto con interruzioni. Fin da principio avevo cercato di arrabattarmi con qualunque idea o strumento mi venisse da qualunque parte. Credo di essere stato tra i primi a usare strumenti audiovisivi per la storia e la geografia, dalle diapositive di qualche amico alle “filmine” (serie di diapositive montate su una pellicola) e ai documentari che allora dava a prestito il Centro Sussidi Audiovisivi del Provveditorato; roba spesso scadente, ma che serviva: potei constatare che spesso un’immagine fa capire e ricordare più che mille parole. Più tardi vennero i film storici, alcuni assolutamente canonici: *San Francesco* e *Galileo* della Cavani, *Bronte* dei Taviani, *I compagni* di Monicelli. Ma a quell’epoca c’erano ormai molti che sapevano usare il cinema a scuola più e meglio di me.

Prima dei nastri magnetici a cassetta, i filmati erano su pellicole a 8 mm.; la pellicola andava montata sul proiettore attraverso un complicatissimo giro di rocchetti e ruote dentate su cui doveva essere perfettamente in tensione; durante l’operazione spesso la pellicola scivolava dalla pizza troppo carica e cominciava a

guizzare nei dintorni. Il professore-operatore si trovava avvolto da spire di celluloidi.

Un altro campo in cui fui pioniere furono i questionari a scelta multipla, che usavo soprattutto per la storia, ma a volte anche per argomenti letterari; avevo imparato i rudimenti in materia da un amico che scomparve prematuramente, Mario Gattullo, uno dei padri della docimologia in Italia. Prepararne uno non era un lavoro da poco: nel formulare le domande e le alternative bisogna evitare le ambiguità e le molte altre trappole in cui si può incorrere, e credo che lo riuscissi a fare un po' meglio di quanto si vede nei materiali del genere che oggi circolano nelle scuole, compresi quelli di fonte autorevole. Ma più era il lavoro manuale: all'epoca le fotocopie erano lente e costose, bisognava usare il ciclostile, cominciando a incidere una matrice con la macchina da scrivere manuale, a cui si era tolto il nastro; per correggere gli errori si usava una specie di lacca dal forte odore di acetone. Poi si portava la matrice a una copisteria.

Smisi di usare questo strumento quando dovetti constatare con quanta facilità gli allievi copiavano, nonostante i mille espedienti tentati per evitarlo. Nei sotterfugi nessun insegnante può presumere di batterli.

Pedagogia rivoluzionaria

Ero in complesso un insegnante volenteroso, piuttosto colto, abbastanza apprezzato, ma privo di un'idea chiara di quali fossero i suoi compiti.

Se avevo in proposito idee poco chiare, il clima rivoluzionario me le confuse del tutto. Frequentai per qualche tempo i gruppi e i convegni del "Manifesto" e aderii alla tematica del "rifiuto del ruolo": del ruolo di repressore e giudice, ma in fondo anche del ruolo di adulto in relazione con degli adolescenti. Non era possibile praticare un tale rifiuto fino in fondo, ma l'assunto ideologico mi faceva sentire perennemente in contraddizione. Oggi considero il "rifiuto del ruolo" una delle più grandi cazzate della mia vita (mi scuso per il termine, ma non ne ho un altro).

Sentivo poi di dovere "svegliare le coscienze": scuotere gli studenti dal torpore nei confronti della vita sociale e della lotta delle idee, suscitare indignazione contro le ingiustizie, l'oppressione, la

violenza “di stato” (espressione che non rinnego), spingerli a reagire, a prendere parte. Intendiamoci: credo di essere stato sempre assolutamente rispettoso di qualunque opinione o atteggiamento di uno studente, compresi quelli che mi ripugnavano; ma certo gettavo il peso della mia cultura e informazione dalla mia parte. Con quali risultati? forse l’episodio della lezione di marxismo, che ho raccontato sopra, potrebbe essere esemplare; per quanto meno dottrinario, probabilmente ero spesso altrettanto incomprensibile.

Naturalmente con qualcuno si stabiliva un certo contatto mentale, e anche amicizia. Ma quello che ho capito solo in seguito è che il mio compito non era prima di tutto diffondere buone idee o svegliare coscienze, ma sviluppare gli strumenti per capire la realtà e vivere in società: strumenti linguistici, abilità e conoscenze di base; e insieme dare l’abitudine a un lavoro mentale ordinato. Avevo sentito dire da Vittorio Telmon, un anno mio collega poi docente di Pedagogia all’università, che il compito fondamentale della scuola è l’educazione intellettuale. L’affermazione mi aveva sconcertato, perché urtava le mie vaghe aspirazioni; ma col tempo la ho fatta interamente mia.

1977

Infine ci fu il famigerato Settantasette bolognese. Gli estremisti attaccarono un convegno di Comunione e liberazione, negli scontri con la polizia uno studente fu ammazzato. Seguirono manifestazioni più violente, gli “autonomi” spaccarono qualche vetrina e appiccarono qualche fuoco. La città mise il lutto per le vetrine, non per il giovane morto. In una di quelle giornate agitate noi insegnanti della CGIL fummo chiamati a presidiare la Camera del Lavoro, che si temeva fosse attaccata dai manifestanti. Restammo un paio d’ore davanti al portone, mentre si sentivano i botti dei lacrimogeni e si vedevano bruciare gli arredi di un negozio a poche centinaia di metri.

Io insegnavo in una sede staccata di provincia dove non successe niente più che i soliti “scioperi”, ma nella sede centrale dell’istituto ci fu un movimento più organizzato, con non so più quali rivendicazioni. Fu promossa un’assemblea di genitori che si doveva tenere una domenica mattina in un salone del centralissimo Palazzo del Podestà. Si era appunto al termine della settimana di

scontri, il centro della città era occupato militarmente e i telegiornali parlavano di “rastrellamenti”. Volli andarci, sordo alle preoccupazioni di mia moglie. Le strade del centro erano deserte, la polizia sbarrava con mezzi blindati e cavalli di Frisia la via principale. Nonostante tutto nella sala era presente qualche decina di persone, e la discussione cominciò, nell’illusione che davvero il problema fosse mediare tra le rivendicazioni studentesche e la presidenza della scuola. Stavo intervenendo quando fui interrotto da esplosioni provenienti dalla strada sottostante, e dalle finestre entrò l’odore acre dei lacrimogeni; eppure non si vedeva anima viva oltre ai poliziotti. Non importa dire che la riunione si sciolse rapidamente.

Gli arresti in quei giorni furono decine, anche se di breve durata. Poche settimane dopo anche io e mia moglie facemmo esperienza delle patrie galere, per motivi diversi, anche se pur sempre di “sovversione”; ma questa è un’altra storia che qui non si racconta.

Per me il movimentismo finì allora, per un insieme di frustrazioni che non erano provocate dalla galera, la quale anzi ebbe lì per lì un effetto tonificante. Non ho ricordi dei sussulti studenteschi degli anni seguenti, “autogestioni” e “pantere” varie. So solo che le agitazioni cominciavano regolarmente verso novembre per concludersi con le vacanze di Natale.

1977. Discorsi a una riunione di insegnanti

momenti liberanti autogestiti
porta avanti il discorso lasciando stare il sesso,
con il coordinamento liste unite
passa il tempo e le cose ci cascheranno addosso

se sei un progressista-autoritario
ti senti un uomo nudo con il cappello in testa,
mentre impazza l'autonomo incendiario
tirati per i piedi sollevati da terra

c'è un'area tecnologico-scientifico-umanistico-
e non bisogna picchiare i bidelli
logico-matematico-giuridico-linguistico-
e non rubare i secchioni dei cessi

e in nome della sperimentazione
(presto saranno mature nespole di riforma)
con una triplice articolazione:
tutto dentro di noi intanto va in malora

Castel Maggiore

Casa e bottega

Nell'estate del 1974 mi trasferii con la famiglia in una casa contadina ristrutturata vicino a Castel Maggiore, un comune della cintura bolognese, nella pianura dal lato di Ferrara, che allora aveva ancora qualche carattere campagnolo. Proprio sulla strada dove abitavamo, ma all'uscita dal paese, stava sorgendo un prefabbricato destinato ad accogliere quello che poi sarebbe stato l'ITC. Dopo un anno la parte dell'edificio finita cominciò ad accogliere classi di un istituto di Bologna, nel quale mi ero opportunamente trasferito, e cominciai a insegnare lì. Tra casa e scuola avevo due chilometri di strada, allora di campagna, che con la buona stagione potevo fare in bicicletta.

Lino

Le classi dalla seconda alla quinta, traslocate dalla sede bolognese che scoppiava, arrivavano ogni mattina più o meno a metà della prima ora, portate da due pullman che raccoglievano i ragazzi all'autostazione di Bologna (i più erano doppiamente pendolari); solo le prime erano reclutate nel territorio. Gli insegnanti erano "a ore", solo in tre o quattro avevamo lì l'orario intero. Erano tutti pendolari tranne me. Non erano pendolari i bidelli, due anziani signori.

La prima mattina non ci furono inaugurazioni. Tutti mettevamo piede nell'edificio per la prima volta (io avevo provato a dare un'occhiata prima della fine dei lavori, ma ero stato scacciato). Studenti e prof si aggiravano con aria smarrita. I prof si erano raccolti in uno stanzino che fu per anni la "sala" insegnanti. La campanella, che già funzionava implacabilmente, suonò invano. Ma passarono pochi minuti e piombò nella stanza il bidello Lino, che con tono cortese ma fermo ci richiamò all'ordine: "Signori insegnanti, la campanella è suonata; qui se non collaboriamo tutti...".

Sulla faccia tonda e rossa di Lino i ricordi si impigliano e si accumulano. Quel suo richiamo alla collaborazione fu la cifra di tutto il suo comportamento, e un po' un condensato di quel che di buono si è fatto per molti anni, bidelli insegnanti segretari studenti (non tutti, ma qualcuno in ciascuno dei gruppi); quel mandare avanti

la baracca come cosa di tutti e di ciascuno. Ricordo certe mattine di qualche anno dopo, quando ero delegato di sede. Arrivavo un po' prima del mio orario di lezione e Lino mi veniva incontro: "Professore, ha telefonato Tizio e ho risposto così. È successo questo e ho fatto quello... Ho fatto bene?" Aveva già risolto le prime due o tre rogne della giornata. Non erano le sue mansioni, era etica del lavoro.

Lino andò in pensione più o meno quando lasciai l'ITC, verso il 1983 o 84. Per qualche anno lo incontrai ancora mentre girava in bicicletta per Castel Maggiore, poi non lo ho più visto. Lino, vorrei poterti ancora dire che ti ho considerato un maestro di vita. Se nell'aldilà mi puoi leggere, manda un messaggio di ricevuto. Sarebbe la prima volta che ci diamo del tu.

L'isola felice

In qualche anno la scuola assunse una sua fisionomia, si ingrandì (ogni tanto al prefabbricato si aggiungeva un pezzo) ed ebbe un nucleo di corpo insegnante stabile. Erano colleghi mediamente giovani: io, quarantenne, ero tra i più anziani; già di ruolo, anche se abitavano a Bologna si affezionavano al luogo e non cercavano di avvicinarsi al centro. I più erano molto competenti e dediti al lavoro, e l'affiatamento era grande, tale da trascinare anche qualcuno che in altri contesti avrebbe tirato a campare. Discutevamo molto i nostri problemi professionali, come il crescente disinteresse degli studenti per quanto li circondava. Cercavamo di introdurre qualche variante nella *routine* scolastica, come l'invito occasionale nelle classi a esperti esterni.

Avevamo finito per considerarci una specie di isola felice, in un momento in cui in molte scuole regnava il caos sia tra gli studenti sia nel corpo insegnante. Non importa dire che eravamo in maggioranza orientati a sinistra, e tutti più o meno politicamente frustrati (ma quando mai non lo si è stati, a sinistra?). Per me, ma credo anche per qualche altro, l'impegno assorbente nella professione era una via d'uscita dal "riflusso" dell'esperienza politica. Non intendo dire un ripiego, anzi, la scoperta di qualcosa di più importante.

Il nostro punto formale di aggregazione era la sezione sindacale confederale, ma più contava lo spirito di corpo, la difesa

della nostra autonomia rispetto al preside della sede centrale, che la vedeva con sospetto. Io era considerato un punto di riferimento in quanto delegato del preside (ma sempre più spesso in collisione col capo), anche se i miei compiti erano limitati: curare le sostituzioni per le assenze brevi e improvvise (e per gli assenteisti, che c'erano, ma che cercavamo di prendere con umorismo); curare il calendario delle riunioni locali; qualche rapporto con personaggi locali e con genitori, qualche vano tentativo di ottenere dagli studenti comportamenti più ordinati... poco, a ripensarci, eppure so di aver passato a scuola molte ore oltre l'orario di insegnamento. Del resto abitavo vicino, correre avanti e indietro non era un problema.

In classe

Il mio stile di lavoro in classe andava cambiando: evitavo le improvvisazioni, non mi imbarcavo in un progetto senza averlo chiaro in testa; cercavo di dare agli allievi, quasi tutte ragazze, l'impressione di un lavoro ordinato e mirato, presentando all'inizio dell'anno un piano di attività con pacchetti di ore stanziati per ciascuna. E una delle più grandi soddisfazioni è stata quando dopo qualche mese una di loro, brandendo quel foglietto, mi ha chiesto che ne era di una delle voci del piano. Cercavo di introdurre una verifica abbastanza ragionevole e costante di quel che facevano e imparavano. Ho sempre trovato demenziali certe scene di fine quadrimestre, in cui alcuni colleghi si aggiravano per la scuola seguiti da codazzi di studenti che aspettavano l'ultima interrogazione: si doveva valutare in un'affannosa mezz'ora il lavoro di quattro mesi o di un anno?

Naturalmente ho fatto anche allora molti errori, naturalmente i risultati erano di solito inferiori alle aspettative. Avevo deciso di non farmi più risucchiare nel vortice di entusiasmi didattici e delusioni, in cui vedevo ancora preso qualche collega. Mi ero fatto questa morale: qui tutto è contro di noi, gli ordinamenti, l'amministrazione, il clima culturale intorno; non possiamo aspettarci che i nostri sforzi siano premiati, ogni risultato appena superiore allo zero è un successo. Continuiamo a dare il massimo di cui siamo capaci, sapendo che serve appena a tener la testa fuori dalla merda.

Con gli allievi i rapporti erano piuttosto buoni. Stavo imparando a essere cordiale e insieme autorevole. Certo non ero

coinvolto nella vita personale delle ragazze come alcuni colleghi, ero anzi piuttosto distaccato, alle volte anche incapace di vedere piccoli o grandi drammi che avevo sotto gli occhi. Rispetto all'atteggiamento da mamma di molte colleghe, questo ha svantaggi e vantaggi, chissà dove sta il punto di equilibrio.

Ho stabilito solo in pochi casi rapporti di autentica amicizia, tali da prolungarsi anche dopo l'uscita dalla scuola. Mesi fa sono venute a trovarmi alcune ex allieve che stavano compiendo i cinquant'anni; non le avevo riviste da più di trenta, tranne una. Dopo pochi minuti parlavamo come vecchi amici, e non solo per rievocare il passato. Ma quello fu un episodio eccezionale, un gruppo di ragazze affamate di conoscenze, che per quattro anni mi avevano bombardato di domande su tutto. Voglio essere per una volta sentimentale: quando fui arrestato ricevetti molti messaggi di solidarietà o di stima. Quando lessi la cartolina di quella classe, ho pianto per l'unica volta, che ricordi, nell'ultimo mezzo secolo.

Ma il più delle volte gli allievi erano docili nella migliore delle ipotesi. Forse qualcuno ha imparato qualcosa.

Un preside felice

Nel 1980 avemmo infine l'erezione (giuro che in gergo burocratico si dice così): a istituto autonomo. E arrivò un preside tutto nostro, al suo primo incarico. Ennio Pieri era tra i quaranta e i cinquanta, un bell'uomo dalla barba rossiccia, il largo viso perennemente illuminato da un sorriso; sempre pronto a scambiare battute e risate coi colleghi e coi ragazzi. Era animato dalla voglia di fare della scuola una comunità ricca di esperienze, e l'affiatamento col nostro gruppo "storico" fu immediato. Io fui suo vice per tre dei quattro anni che durò la sua presenza, e dato il carattere creativo del preside, a me toccavano i compiti più di *routine* e a volte meno graditi agli altri. Non saprei ricordarlo meglio che col saluto che gli dedica sul giornaleto che ogni tanto stampavamo a scuola, quando se ne andò perché, vinto un concorso, entrava in ruolo:

Caro Ennio,

quante volte mi sono arrabbiato con te:

- le volte che in qualche riunione hai perso le staffe, travolgendo con la tua impazienza generosa il metodico mediocre confronto delle opinioni;

- le volte che sentivo l'esigenza di un intervento deciso verso i ragazzi e la loro endemica tendenza alla confusione; e tu ti mescolavi allegramente a loro;
- le volte che abbiamo programmato insieme qualcosa di molto preciso e organizzato, che ti appuntavi scrupolosamente; poi perdevi l'appunto e dimenticavi tutto;
- le volte che ti venivo a parlare di un problema che mi pareva assillante, e tu cominciavi a parlare di un progetto chimerico, di un viaggio, di uno scrittore;
- le volte che hai dimenticato di guardare l'orologio;
- le volte che hai sconfitto la mia fragile virtù con l'offerta di un grappino all'una e mezza sullo stomaco vuoto di cinque ore di scuola; poi esalavo vapori alcolici e in macchina, tornando a casa, i figli mi dicevano scuotendo la testa: "Sei stato di nuovo dal preside!";
- in sintesi: più o meno una volta al giorno.

E quante volte ho sentito di doverti molto e di volerti bene:

- le volte che hai risposto ai miei umori acidi e preoccupati con un sorriso e l'offerta di una caramella;
- le volte che il tuo entusiasmo e amore alla vita ha scosso i miei scoglionati scetticismi;
- le volte che mi hai fatto da istruttore in palestra;
- la volta che sono andato sotto processo, e la volta che sotto processo ci sei andato tu;
- le volte che ti ho difeso da critiche esagerate o poco benevole; e le volte che non ti ho difeso;
- le volte che ti ho visto affrontare i Genitori, il Territorio, le Autorità, i Rompiballe con invincibile serenità e candida astuzia;
- le volte che mi sono ricordato che senza di te metà di quel che di buono si fa in questa scuola non sarebbe stato possibile;
- in poche parole: sempre.

Adriano

Il grande Affare delle Puttane

L'ultimo anno che passai all'ITC di Castel Maggiore fu particolarmente interessante. Bisogna risalire all'autunno 1979, quando un giovane collega lanciò una proposta: l'inizio di febbraio,

dopo gli scrutini del primo quadrimestre, è sempre un momento di rilassamento; molti studenti si prendono una vacanza più o meno “bianca”, anche gli insegnanti sono stanchi e svogliati. Perché non concentrare in quel momento le iniziative straordinarie che in altri momenti possono avere effetti dispersivi ma in questo possono tenere a scuola gli studenti? incontri con esperti, proiezioni, concerti... L’idea ebbe sviluppi travolgenti, fino a configurare la Settimana alternativa, che per quattro anni divenne un po’ l’emblema del nostro istituto, con l’adesione entusiasta del preside, giunto al secondo anno. Dal martedì al venerdì si tenevano incontri, dibattiti, corsi delle più diverse attività, proiezioni; il sabato si faceva una corsa campestre (in cui Ennio Pieri, il concorrente più anziano, si piazzava tra i primi) e una partita di pallavolo professori contro studenti.

Trovo in un numero del giornaleto di scuola il programma della settimana 1983 (che di fatto fu l’ultima). Incontri e dibattiti: Grafia e pubblicità, Dietologia, Amnesty International, Vivisezione o scienza, e titoli altrettali. Corsi artigianali: Taglio di capelli, Lavorazione del cuoio, Pittura su vetro, Yoga... E ancora proiezioni di film, torneo pomeridiano di pallavolo... Non sempre le cose si svolgevano con l’ordine che avrei voluto, ma l’atmosfera era gaia e molti i momenti di interesse.

Le proposte di attività venivano raccolte tra gli studenti su biglietti anonimi, poi portate al Collegio dei docenti, dove i più erano decisi a non alterare quella che consideravano “la volontà degli studenti”; di fatto il programma e l’organizzazione erano quasi del tutto sulle spalle del gruppo di insegnanti che aveva a cuore la cosa. A me pareva un atteggiamento un po’ superstizioso: agli adulti tocca ascoltare, mediare e guidare, non eseguire disposizioni. Non so se avessero intenti provocatori lo studente o gli studenti che per il 1983 scrissero “Incontro con omosessuali”; furono invitati due esponenti del recente circolo gay bolognese e il dibattito fu istruttivo per ragazzi che avevano in proposito pregiudizi e idee confuse (parlo di quasi trent’anni fa). Quella volta tutto andò liscio. Personalmente ero scandalizzato da altro, da incontri sull’astrologia o sulla cartomanzia, ai quali tentai invano di oppormi.

L’anno dopo venne fuori la proposta, ancora anonima, “incontro con prostitute”. Questa passò in un Collegio

particolarmente animato, e le colleghe che organizzavano presero contatto col “movimento delle lucciole”, un embrione di organizzazione sindacale che allora si batteva contro certi aspetti della legge Merlin che giudicava vessatori per le professioniste. Ma già ai primi di gennaio si impadronì della notizia un cronista del “Resto del Carlino”, e l’argomento era troppo ghiotto perché immediatamente non ci si gettassero sopra quotidiani e settimanali, non più solo locali. Ricordo i dotti interventi di opinionisti importanti come Enzo Biagi o Fruttero & Lucentini. Tutti deploravano le “lezioni di sesso a scuola” per di più tenute da prostitute; qualunque persona ragionevole avrebbe capito che si trattava di discutere la prostituzione come questione sociale, ma certe distinzioni sono troppo difficili per un giornalista.

Intervennero ovviamente il Ministero dell’Istruzione, che inviò alla scuola due ispettori. Questi per prima cosa trovarono che il Collegio che aveva approvato l’iniziativa non era valido perché svoltosi in presenza di un estraneo. L’estraneo era mia moglie, insegnante in una sezione staccata di un liceo scientifico che conviveva nella stessa sede; ovviamente non si poteva decidere un’iniziativa che sconvolgeva per qualche giorno la vita scolastica senza informare e consultare chi vi si sarebbe trovato comunque coinvolto. Ma questo è nello stile degli ispettori: se sei accusato di aver rubato, loro andranno a controllare se ci sono le prescritte firme sul prescritto verbale.

Poi i due figuri ebbero un’idea strategica. Convocarono un’assemblea di genitori, convinti che il perbenismo delle famiglie avrebbe svergognato l’audacia di quel corpo insegnante e studentesco. Non c’era una grande tradizione di partecipazione delle famiglie, disperse in un territorio abbastanza ampio; alla riunione vennero alcune decine di genitori per alcune centinaia di studenti. Qualunque cosa avessero capito della storia, i presenti mostrarono una completa fiducia nelle scelte della scuola e presero a male parole gli ispettori, che se ne andarono scornati.

Infine la Settimana alternativa fu bloccata, anche perché la nuova preside fu subito dalla parte della “legge”, che per lei significava gli ordini superiori. Ci fu un dibattito con le due signore giunte appositamente da Pordenone, ma in una sala di un albergo vicino. Invece che per una settimana, l’attività didattica normale fu

interrotta per un mese o due, tra assemblee, cortei, una delegazione che andò a Roma a incontrare l'allora ministro Franca Falcucci, anzi ad ascoltare il suo monologo. Però per molti studenti tutto questo fu istruttivo almeno quanto un mese di lezioni ordinarie.

Per una volta riuscii a vivere quell'esperienza come divertente, nonostante la tendenziale tetraggine del mio temperamento. La preside aveva definito "donchisciottesco" l'atteggiamento di noi insegnanti che rivendicavamo autonomia nella gestione della scuola. Nella tarda primavera ci furono le elezioni per il rinnovo del Consiglio d'istituto e il nostro gruppo presentò una lista intitolata "Don Chisciotte". Conservo ancora, accanto a un pacco di ritagli di giornale ingialliti, il programma ciclostilato della lista, dove ogni capitoletto era introdotto da una frase di Cervantes.

Il prof di storia

Monica moscia, Barbara educata
siedono immobili, al loro posto,
rispondono (talvolta) alle domande,
domande non ne fanno. Sulla carta
appesa alla parete, il loro posto
non lo cercano.

Molli meridiani
e paralleli flaccidi sfilacciano
il punto, a chi lo cerca. Tra i sargassi
non c'è rotta.

Che cosa ha detto Lenin
la sera del Palazzo? se di stomaco
parlava, o di emicrania, non fu errore.

Ci sono i nomi dei re, sopra i libri.
Ma il testo, chi lo scrive?

22.4.1983

Io e l'università

Maiuscola o minuscola?

Per molti insegnanti l'Università è un faro, un oggetto del desiderio, il luogo eccelso in cui sentono che dovrebbero essere. Sono quelli, dice un mio amico, che dicono «l'Università» con nella voce la maiuscola.

Io ho più o meno sempre bazzicato l'università (con la minuscola) di Bologna. Dopo la laurea frequentai per qualche tempo l'ambiente degli allievi di Luciano Anceschi, un vero maestro incontrato da studente. Collaborai con qualche recensione di critica letteraria alle mitiche prime annate del "Verri", ma mi stancai presto di quell'ambiente di giovani aspiranti accademici e letterati rampanti, e cambiarono anche i miei interessi: cominciai a trovare noiosa la letteratura d'avanguardia, inutile al 90% la critica letteraria.

Dell'istituto di Glottologia frequentai solo la biblioteca. Luigi Heilmann, che avevo incontrato al mio primo anno di università, mi aveva dischiuso gli orizzonti della linguistica del Novecento, poi fecondati dall'opera di De Mauro. Mi pubblicò su "Lingua e Stile" un articolo di grammatica generativa, piuttosto rudimentale nei metodi, ma uno dei primi che ne tentavano un'applicazione all'italiano. Il rapporto si fermò lì.

Il Gran Rifiuto

Negli anni settanta ero spesso all'Istituto di Pedagogia. Da Mario Gattullo imparai cose preziose per la ricerca didattica. Per Vittorio Telmon condussi qualcuno dei seminari in cui divideva il suo corso, come si era cominciato a fare dopo il sessantotto. Antonio Faeti mi fece tenere un paio di corsi serali. Avevo visto Telmon passare dall'istituto magistrale alla facoltà di Magistero e a un certo punto mi dissi: se vuoi arrivare all'università sai come si fa. Dedicati alla sezione bolognese dell'Associazione Pedagogica Italiana, scrivi articoli per riviste pedagogiche, lavora nei progetti collettivi di ricerca "del 40%", fatti affidare seminari e tesi di laurea, fatti vedere tutti i giorni all'Istituto, renditi indispensabile. Ero fiero di aver finalmente capito qualcosa dei meccanismi di quell'istituzione, ma subito dopo mi dissi: non ho la minima voglia di fare tutto questo.

È stata una delle poche scelte consapevoli della mia storia professionale, ed ebbi presto occasione di renderla esplicita. Tra i miei compiti occasionali c'era la partecipazione alle commissioni degli esami di laurea; ero convocato in quanto correlatore di una tesi, e poi per una noiosa mattinata restavo a completare il numero prescritto di membri, sempre difficile da raggiungere dati gli impegni dei docenti universitari e la poca voglia che avevano di passare il loro tempo in quelle cerimonie. Mettere insieme le disponibilità era difficile, e date e composizione delle commissioni venivano fissate all'ultimo momento. Un sabato pomeriggio, rientrando a casa, fui informato dal mio figlio che dalla Facoltà avevano telefonato che lunedì mattina "dovevo andare". Mi ricordai di una scena del film di Germi tratto dal *Pasticciaccio* di Gadda: la polizia fa una retata di "ragazzi di vita" e il Commissario li interroga in gruppo; a uno che dice le proprie generalità chiede: «E il soprannome? come ti chiamano?»; interviene uno degli altri: «Lo chiamano cor fischio!». Di una cosa ero certo: a me non mi chiamano con un fischio.

Il lunedì mattina era il mio giorno libero dalle lezioni ma, come facevo spesso, andai a scuola a sistemare certe faccende organizzative della sede. Là fui raggiunto da una telefonata di Telmon: in Facoltà mi aspettavano, mi facessi subito sostituire per le lezioni. Faticai molto a spiegargli che non avevo lezione, avevo da fare alcune cose in un posto serio dove si cercava di organizzare le cose per tempo. Lui, infuriato, finì per dirmi che mi assumevo la responsabilità delle conseguenze. Forse sul momento non aveva pensato che a prendermi le mie responsabilità c'ero abituato.

Un rapporto amichevole con Telmon poi si ricucì, ma le mie prospettive accademiche, se mai erano esistite, finirono lì.

Dongiovannismo intellettuale

Dagli anni ottanta ho frequentato soprattutto il Dipartimento di Italianistica, dove a un certo punto ho avuto anche qualche promessa di un futuro concorso "per me", senza averlo chiesto; poi mi sono dimenticato di prestare i dovuti ossequi e non e ne è parlato più.

Ci si può chiedere se non sia rimasto fuori dall'università non solo per la mia "capa tosta" (come disse una volta Raffaele Simone quando interruppi una rubrica sulla sua rivista, insofferente di come

metteva le mani nei miei testi), ma per l'infedeltà delle affiliazioni e la variabilità degli interessi: letteratura, linguistica, educazione... un argomento mi interessava a fondo per qualche anno e poi me ne stancavo e passavo ad altro, ancora adesso un interesse si riaccende a intervalli. In questo modo in nessun argomento sono mai accademicamente ferrato, aggiornato, noto agli specialisti. Sono stato a volte un esordiente brillante, posso essere ancora un dilettante apprezzabile.

Un mio amico parlò una volta a questo proposito di "dongiovannismo intellettuale". In mancanza di altri dongiovannismi, bisogna sapersi accontentare. Scherzi a parte, forse questo atteggiamento è il più adatto a fare l'insegnante e anche il formatore di insegnanti. Chi insegna deve avere una cultura più estesa che specialistica, deve essere curioso di molte cose, suscitare e coltivare curiosità. L'eccessivo attaccamento a una sola materia non fa bene all'insegnamento. Anche la pedagogia, quando si tecnicizza nell'aspirazione a farsi "scientifica", può fare più male che bene; in altri casi è soltanto innocua.

Bocciato

Per dire tutto, ho fatto anche due tentativi più formali di accostarmi all'università.

Nel 1983 ci furono i primi concorsi per il dottorato di ricerca; alcuni posti erano riservati agli insegnanti in ruolo per un distacco triennale. A Bologna a Italianistica ce n'era uno e mi presentai alla prova scritta. C'era la scelta fra tre temi, mi pare, due letterari e uno linguistico; quest'ultimo parlava della questione della lingua in non so quale secolo: è il massimo di scienza linguistica che gli "italianisti" della commissione potessero immaginare. Scelsi allora il tema "Innovazioni metriche italiane tra Otto e Novecento". Il mio primo errore, imperdonabile, fu di non ricordare che c'è un saggio di Gianfranco Contini con quel titolo. Il secondo fu di interpretare "tra Otto e Novecento" come inclusivo dei due secoli, invece di riferire l'espressione al periodo di trapasso, come aveva inteso Contini. Il terzo fu di usare un tono non accademico, ma quello di un lettore curioso che parla delle sue letture e che osa addirittura avere qualche idea sull'argomento, invece che limitarsi a citare pareri; avevo in mente molti poeti e pochi critici, e questo non si può. Scrisse

ininterrottamente per cinque ore, senza rileggermi, per cui non posso escludere di avere inserito qualche corbelleria. Il voto fu di 4/10, anche questo si deve provare una volta.

Nel 1997 partecipai a un concorso universitario per associato. I concorsi allora mettevano insieme i posti richiesti da diverse università per insegnamenti compresi in un certo raggruppamento disciplinare. Nel mio gruppo c'erano storia della lingua, dialettologia, altre cose affini, e in un angolo didattica dell'italiano. Uno dei sette posti era per questo insegnamento, a Pisa. Mi iscrissi e spedii il mio grosso pacco di pubblicazioni; sapevo che non avendo protettori non avevo possibilità, ma "andiamo a farci trombare" mi dissi, nella vita bisogna provare tutto. Conoscevo quattro dei cinque membri della commissione giudicante, importanti storici della lingua; mi accolsero cordialmente, mi ascoltarono con attenzione, e diedero il posto a un altro. Non lo avevo mai sentito nominare, eppure avevo visto quasi tutto quello che era stato pubblicato in materia di didattica dell'italiano. Sentii poi dire che non aveva avuto il tempo di pubblicare perché aveva fatto politica, era stato assessore nella sua città; ma per lungo corso universitario meritava un posto. In questi casi si crea e si assegna un insegnamento di didattica.

(Nota a scampo di equivoci: l'insegnamento di didattica dell'italiano a Bologna fu creato negli anni settanta, primo in Italia; fu preso dal mio amico Werther Romani perché ci credeva – senza concorso, era l'epoca delle grandi infornate. È stato tenuto degnamente e degnamente è tenuto dalla sua successora. Può succedere di tutto, perfino nell'università).

Per concludere

Poi ci furono un po' di contratti vari di docenza, ma quando ero ben oltre i sessant'anni, fuori da qualunque prospettiva di ingresso stabile, che del resto è diventato difficile anche per i giovani. I più interessanti sono stati un insegnamento di Grammatica italiana alla Scuola Superiore Interpreti e Traduttori di Forlì (Università di Bologna) e uno di Scrittura di testi in Italiano al Dipartimento di Scienze della Comunicazione. Entrambi sono durati due anni accademici: il primo anno annaspavo un po' a costruire il corso, il secondo cominciavo a capire come potevo fare, al terzo il corso veniva soppresso.

Ripensandoci, la mia mancata carriera accademica è dipesa in parte da scelte, in parte da un insieme di circostanze. Ogni volta che sento parlare degli ambienti accademici, di lotte e liti, camarille e nepotismi, ringrazio il cielo di non esserci entrato. La scuola non premia il merito, è vero, ma almeno di solito non premia altre cose meno lodevoli.

Formatore

“Aggiornamento”

Precisazioni terminologiche. Il termine “formatore” è abusivo. Il Ministero dell’istruzione, che si è servito di molti insegnanti per la formazione in servizio degli altri, e ne ha formati appositamente a questo compito, si è sempre rigorosamente astenuto dal termine che, in mancanza di un riconoscimento legale della “figura”, potrebbe suscitare chissà quali pretese. Per il riconoscimento si aspetta il consenso dei sindacati. A ogni contratto triennale, le parti convengono che bisogna studiare la questione; convengono da decenni. Poi ogni tanto si chiacchiera di una carriera che non consista unicamente nell’anzianità; di fatto, le uniche carriere aperte a un insegnante prevedono di smettere di insegnare: diventare preside, passare all’università (sempre più raro), essere “distaccato” (senza progresso economico). Che diamine, siamo tutti uguali.

Seconda precisazione: non ho mai potuto soffrire l’espressione “aggiornamento” degli insegnanti. Dà l’idea che la scuola debba inseguire i risultati di una ricerca, disciplinare o pedagogica, che si svolge altrove; condannata dunque a essere irrimediabilmente sempre in ritardo. Se la scuola ha un bisogno costante di rinnovarsi è dall’interno, a partire dai propri problemi, sulla base delle proprie esperienze. Su questa base può andare a scegliersi i contributi utili della ricerca disciplinare o pedagogica, per fare *formazione*.

Con tutto questo, gran parte della mia attività, negli ultimi quarant’anni, si è chiamata “aggiornamento”. Ho cominciato negli anni settanta, dapprima chiamato dal Comune di Bologna per corsi alle proprie maestre; dopo la galera del ’77 mai più: coi sovversivi, o presunti tali, i compagni bolognesi erano inflessibili. Ma gli inviti da scuole, associazioni, sindacati della scuola e altri si moltiplicavano. In una poesia datata febbraio 1980 trovo annotati, nel giro di un mese o due: Ascoli Piceno (un istituto secondario), Portorož (Istria, insegnanti delle scuole italiane), Imola (credo si trattasse del CIDI: incontri sulla lettura dei testi letterari), Verona (CGIL Scuola sui nuovi programmi per la scuola media), Castelnuovo Rangone in provincia di Modena (una scuola media), Casalecchio, Santa Viola, Corticella (quartieri di Bologna). Da allora ho perso il conto, so che

in trent'anni ho toccato tutte le regioni italiane e almeno una quarantina di province.

Giscel Emilia-Romagna

Non avrei potuto fare questo se non avessi coltivato, accanto allo studio, la ricerca didattica. Ancora nel 1977 mi unii a un gruppo di colleghi che si trovavano per discutere di insegnamento dell'italiano; si erano incontrati nel primo Giscel bolognese. Il Giscel era nato qualche anno prima all'interno della Società di Linguistica Italiana come "gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica", sull'onda delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* scritte da De Mauro nel 1975. Era costituito da piccoli gruppi di ricerca a cavallo tra scuola e università, in diverse sedi. A Bologna il gruppo si era formato intorno a tre docenti dell'Istituto di Glottologia, i quali, come altri, abbandonarono poi l'educazione linguistica per seguire interessi più accademici; con gli insegnanti non si erano intesi ed erano giunti a una separazione.

Ci si incontrava all'inizio in casa di Franca Pallotti, un'insegnante di scuola media che è scomparsa due anni fa, e che divenne mia amica carissima; lei diceva di aver imparato molto da me, io sono sicuro di aver imparato moltissimo da lei. Poi peregrinammo per diverse sedi; non ci chiamavamo allora Giscel, anzi inventammo una sigla nostra quando tirammo a ciclostile un percorso grammaticale per la scuola media, che è poi stato alla base di una mia scalognatissima grammatica scolastica.

Poi ci associammo a Werther Romani, docente di Didattica dell'italiano, col quale ho condiviso interessi e letture. Nel 1985 venne il momento di ricostituire il Giscel Emilia-Romagna (la struttura regionale era ora nello statuto dell'associazione); era il decennale delle Dieci tesi, e invitammo De Mauro a tenere un'affollata conferenza. Da allora, per una ventina d'anni, Romani ed io ci siamo alternati nella segreteria del gruppo regionale, quattro anni a testa, secondo statuto. Lui ha avuto molte idee per le nostre attività, io ho lavorato molto per attuarle; nessuno dei due è stato molto bravo nell'attrarre nuovi membri nel gruppo. In questo c'è stata una svolta quando, nel 2006, siamo riusciti finalmente a passare la mano a Silvana Loiero.

Abbiamo tenuto ogni anno alcune iniziative pubbliche, di solito con l'invito a esperti tratti dal ricco vivaio dei Giscel regionali; il pubblico è stato numeroso, ma di rado qualcuno si è avvicinato stabilmente al nostro gruppo, che intreccia a queste attività le sue ricerche, tra molte difficoltà: trovare spazi nel Dipartimento di Italianistica sempre più affollato di corsi, accordare le disponibilità di insegnanti sempre più richiesti a scuola il pomeriggio e presi da mille impegni diversi, come accade a chi si impegna. Ma tra mille discontinuità siamo riusciti a presentare quattro o cinque comunicazioni di qualche interesse ai convegni nazionali che il Giscel tiene ogni due anni; oltre a un volume tutto nostro sul testo argomentativo, di cui vado fiero.

Dal lavoro collettivo ho imparato ad aver pazienza, a tollerare le ramificazioni e dispersioni che nascono dal contributo di persone diverse. Prima o poi una sintesi arriva, e credo di essere abbastanza capace di trovarla e metterla su carta. La mia debolezza è altrove. Nei molti gruppi a cui ho preso parte in svariate sedi, ho avuto spesso un ruolo più o meno formale di leader. Si sa che un leader può essere più o meno “orientato al compito” o “orientato alla relazione”; nel mio caso il rapporto è di 100 a 0 a favore del compito. Questo ha creato più di una volta delle difficoltà, perché trascurare le persone, le loro esigenze, i messaggi di relazione più o meno espliciti, non dare adeguato riconoscimento ai meriti di ciascuno, può portare a crisi che si ripercuotono proprio sui compiti di lavoro a cui terrei prima di tutto. Dunque ho imparato che mi manca qualcosa, che comunque non ho imparato.

IRRSAE Emilia-Romagna

Per vari anni ho fatto queste cose continuando a insegnare e a occuparmi dell'organizzazione della mia scuola; poi nel 1984 sono entrato all'IRRSAE Emilia-Romagna. La sigla, oggi non più in uso (nelle sigle siamo un paese di innovazione continua), significa “Istituto regionale di ricerca, sperimentazione, aggiornamento educativi”. In Francia enti analoghi si chiamano “Centres de documentation pédagogique”, tre parole al posto di sette, in Gran Bretagna “Teachers' centers”; da noi è importante specificare bene tutto nel titolo, fare le cose è meno urgente.

Gli IRSSAE furono istituiti dalla legge sugli organi collegiali del 1973; erano concepiti come enti autonomi, governati da un numeroso direttivo nominato dal Ministero, dalla Regione, in parte eletto in rappresentanza di svariate categorie. Se non sbaglio dopo otto anni furono banditi i primi concorsi per titoli per il personale, costituito da insegnanti e dirigenti scolastici distaccati. Dopo altri tre anni, nell'autunno 1984, entrai nell'istituto insieme a una quindicina di altri vincitori del concorso.

Il mio distacco dall'insegnamento fu definitivo. Devo dire a mio disdoro che avevo appena cominciato a sperimentare in classe alcune delle cose che andavo predicando; a mio discarico che avevo comunque alle spalle più di venti anni di insegnamento e desideravo qualche cambiamento; come ho detto, sviluppi di carriera e cambiamenti meno radicali non sono mai stati possibili per un insegnante. Ho poi constatato che promuovere e gestire la formazione (senza contare gli altri compiti inclusi nella lunga sigla) è un mestiere piuttosto diverso dall'insegnare in classe, e difficilmente compatibile, a meno di non creare figure intermedie, tempi parziali, stage brevi, che la nostra amministrazione pare abbia in orrore.

Mi sono scontrato talvolta col pregiudizio che l'IRSSAE fosse un carrozzone, un parcheggio per fannulloni. Naturalmente ho visto degli scansafatiche all'IRSSAE come a scuola, come nelle amministrazioni pubbliche e anche, sottolineo, nelle attività private. Ma ho anche visto in ciascuno di questi settori gente che lavorava duramente. Nel periodo di maggior fulgore eravamo una trentina di distaccati in Emilia, e ci occupavamo di scuole dalle materne ai licei. Nel 1992 ebbi occasione di visitare una istituzione con funzioni analoghe, all'Aia. Per le sole scuole elementari di una città di 500.000 abitanti c'erano un centinaio di addetti, tra provenienti dall'insegnamento, psicologi e amministrativi. Qualcuno vada in Olanda a spiegare che hanno sbagliato tutto.

Programmi di italiano

Ci fu un periodo iniziale in cui noi "comandati" non capivamo bene che cosa fossimo venuti a fare, e tanto meno lo sapevano i "direttivi", che a volte davano l'impressione di rimpiangere gli anni in cui non avevano avuto nessuno da dirigere. Poi ciascuno trovò

una funzione. C'era da sbrigare del lavoro puramente burocratico, come redigere inutili pareri sui progetti di “sperimentazione di strutture” che le scuole inoltravano al Ministero. Ma c'erano anche compiti interessanti e la possibilità di proporre al finanziamento progetti propri.

Veniva dal Direttivo la prima idea che ricordo di aver sviluppato. Chiesi a un campione ampio degli istituti secondari di secondo grado della regione di mandare copia della relazione consuntiva, o “programma svolto”, consegnata dagli insegnanti di Italiano nel 1985. L'idea era accertare il programma reale, ciò che veniva veramente insegnato, in una materia da sempre aperta a soluzioni molto varie. L'adesione delle scuole era volontaria e si fermò a due terzi del campione. Potei comunque schedare 184 programmi svolti al primo anno, 84 al primo anno del triennio. Il lavoro fu complesso, perché non esiste uno schema vincolante per questi documenti, ciascuno racconta le cose a modo suo, e non esiste nemmeno una terminologia condivisa. Ne ricavai due relazioni che furono ciclostilate, ed ebbi notizia che qualcuno le leggeva con interesse, anche fuori della regione. Quella sul biennio ebbe l'onore di un articolo su “La stampa”; non che il giornalista avesse capito molto, ma la cosa servì ad aumentare la mia credibilità presso il Direttivo.

Programmi di letteratura

Più o meno contemporaneamente, mi fu affidata una ricerca sull'insegnamento di letteratura italiana nei trienni (il titolo volutamente non includeva la dizione “Storia della”, per lasciare aperta ogni ipotesi). Fu lanciata una proposta a tutte le scuole secondarie di secondo grado della regione e in sette province su otto si formarono gruppi di studio, che nell'insieme raccoglievano più di ottanta insegnanti e tennero riunioni per un anno e mezzo (1986-87). Intanto si formava una commissione regionale composta dai coordinatori provinciali e coordinata da me. Nell'estate del 1987 stesi un documento di sintesi, che nell'autunno fu approvato e diventò documento dell'IRRSAE Emilia-Romagna: *Per un curricolo di letteratura italiana nel triennio*. Conteneva l'idea che abbiamo poi chiamato “curricolo modulare di letteratura” e fu pubblicato nel 1990 in un volume dell'editore Cappelli, insieme a due unità

didattiche elaborate dai gruppi di Bologna e di Forlì (non c'era la distinzione tra “modulo” e “unità didattica”, che è venuta in seguito da quei pedagogisti che non avrebbero lavoro se non complicassero le cose). Più tardi, nel 1996, ho curato un volume presso La Nuova Italia, ancora col contributo del gruppo bolognese, che propone uno schema complessivo elastico di attuazione di quel modello curricolare e numerosi esempi; in dieci anni ha venduto 7.000 copie, che non sono poche se si considera che gli insegnanti di letteratura nel triennio non sono più di 30.000.

L'idea fece strada. Era l'epoca delle “sperimentazioni assistite” negli istituti tecnici: riordinamenti di corsi che, nell'eterna attesa di una riforma generale, venivano proposti dal centro all'adozione degli istituti come “sperimentazioni di strutture” e poi (più o meno) assistiti. Già dal 1990 il programma “modulare” venne adottato nel progetto sperimentale dei corsi per periti aziendali corrispondenti in lingue estere, poi gradualmente esteso a tutti gli istituti tecnici commerciali. Poco dopo la Direzione per l'Istruzione professionale, che stava riorganizzando tutto il settore, mi chiese di scrivere il programma di Italiano per il biennio finale postqualifica di quegli istituti, e un testo apposito fu adottato dal 1994. Poi fu la volta del terzo anno del professionale, difficile da interpretare: finale per chi si ferma alla qualifica, di passaggio per chi prosegue nel biennio successivo. Fu organizzato un seminario di studio a Ravenna, di cui ho un bellissimo ricordo: una quindicina di insegnanti scelti da tutta Italia, molto competenti, seduti per una giornata intorno a un tavolo a confrontare esperienze e raccogliere idee. Al solito feci una sintesi in un testo che per una parte adattava l'idea modulare; rielaborato (o pasticciato) in sede ministeriale, entrò in vigore nel 1997. Con una collega e amica di Palermo preparammo un libro di testo presso l'editore Palumbo, che rappresentava un po' l'interpretazione autentica di quel programma, per cui contavamo in un successo di adozioni. Fu un fiasco completo.

Nel frattempo la divulgazione di questa novella era diventata una delle mie attività. Credo di averne parlato in venti o trenta incontri in giro per l'Italia. Il Ministero organizzò qualche seminario nazionale per far elaborare a gruppi scelti di insegnanti esempi di attuazione del progetto; ne ricordo uno a Bari, uno a Baveno, uno a

Ischia. Con tutto questo quei programmi, come tutti i programmi, furono conosciuti e attuati solo dagli insegnanti che lo volevano, e ignorati da molti. A volte non fu facile nemmeno conoscerli: ricordo di aver ricevuto a casa una telefonata, mi pare dalla Puglia, da un'insegnante di istituto professionale che cercava di sapere quale era il suo programma e aveva sentito dire che dovevo saperne qualcosa; evidentemente i canali burocratici non erano molto efficienti. Quanto agli accademici italianisti, che a sprazzi si occupano di insegnamento della letteratura, lo hanno sempre totalmente ignorato, compresi alcuni che militando nel Giscel hanno ogni tanto saputo qualcosa di quello che faccio. Sono rimasti fedeli alla lista dei classici di precetto, alla cavalcata attraverso i secoli, al Bignami della storia letteraria, fino al recente orribile programma Gelmini per i licei, avallato da contributi autorevoli.

I miei giannizzeri

La terza idea interessante di quel periodo fu un progetto di formazione rivolto a insegnanti di Italiano nel biennio: si trattava di formare nella regione un nucleo di insegnanti capaci di fare formazione, di diffondere buone pratiche (senza chiamarli "formatori", per carità). Feci una selezione attraverso una scheda in cui gli aspiranti dichiaravano chi erano e che cosa avevano fatto; nessuna formalità concorsuale: del resto, quello che si offriva era un lavoro supplementare non pagato, in vista di un ruolo non riconosciuto. Gli insegnanti ci sono abituati.

I prescelti, una cinquantina, furono organizzati in tre gruppi interprovinciali, a Bologna, Faenza e Parma, che tenevano due riunioni pomeridiane al mese: in due anni scolastici (1986-88) furono diciannove. Per me cinquantasette: facevo il giro delle tre sedi a settimane alterne; questi spostamenti continui, aggiunti ad altri, mi logoravano un po', tanto che una volta presi un treno per Ferrara dovendo andare a Faenza, i maledetti partivano circa alla stessa ora dai due lati dello stesso marciapiede. Ogni tanto si tenevano giornate seminariali a Bologna, con la partecipazione di esperti esterni (vennero Alberto Sobrero, Bice Mortara Garavelli, Maurizio Della Casa e altri) e ci fu anche un seminario conclusivo di due o tre giorni a Bellaria vicino a Rimini, dove un albergo offriva camere e sale di riunione a basso prezzo fuori dalla stagione

balneare, e diventò una specie di succursale del nostro IRRSAE. Alla fine, dei cinquanta corsisti solo due si erano persi per strada. Individualmente o a piccoli gruppi avevano prodotto diciotto lavori, tra sintesi di teoria linguistica e di didattica, che furono raccolti in una pubblicazione fuori commercio insieme a un mio resoconto.

Questi lavori mi fecero tra l'altro riflettere su quella che chiamavo la "portabilità" di un resoconto didattico. Per alcuni riferire un'esperienza è anche più difficile che condurla bene in classe: si rischia di presentarla come un vissuto unico e irripetibile, dunque poco utile come modello, o all'opposto di irretirla negli schemi elaborati dalla didattica dei pedagogisti, quelli fatti di "obiettivi", "strumenti", "verifiche" ecc. (di solito si dimenticano di nominare le attività che si svolgono), che hanno la virtù di nascondere, invece che mostrare, il lavoro effettivo. Il problema sta nel trovare la giusta via tra la narrazione di un'esperienza e quel tanto di generalizzazione che la renda utile ad altri come termine di confronto.

Naturalmente la soddisfazione dei partecipanti non fu completa né unanime. Io miravo a formare dei formatori, mentre una buona parte di loro aveva in mente la propria formazione, le proprie attività in classe; questa contraddizione si è ripresentata altre volte, fino a oggi. Di conseguenza giudicarono che c'era "troppa teoria". In effetti avevo scelto un approccio deduttivo che mai avrei scelto in un corso di base: il primo anno dedicato agli spunti che potevano venire alla didattica dalla sociolinguistica e dalla linguistica teorica, il secondo a uno stato dell'arte delle didattiche della lettura, scrittura, abilità orali. In questo le cose andarono meglio, anche se qualcuno dava l'impressione di essere venuto solo per comunicare le proprie pratiche, come sentendosi già perfetto. Molti comunque apprezzarono sia di avere sistemato conoscenze che avevano acquisito sparsamente, sia di avere confrontato pratiche, scambiato letture ecc. Del resto c'erano in mezzo persone preparate, anche più di me in taluni settori.

Con alcuni, almeno una decina, si crearono relazioni di lavoro e di amicizia durature. In seguito li ho invitati a partecipare ad attività formative e a pubblicazioni conseguenti, contando sulla presa che aveva il loro riflettere esperienze di classe ancora in corso, "presentarsi venendo dalla trincea, con le mani ancora sporche di

fango”, diceva uno di loro. Con una retorica più egocentrica io li chiamavo “i miei giannizzeri”.

Carla

Al suo interno l'IRRSAE non fu un luogo di relazioni umane coinvolgenti: amicizie superficiali, litigi superficiali. Con una eccezione. Carla era più anziana di me e seriamente malata; era stata prima maestra poi insegnante di scuola media, e tra le più impegnate di un gruppo del Movimento di Cooperazione Educativa attivo a Bologna negli anni settanta. Ci affezionammo subito. Condividevamo la passione per la grammatica, e lei nutriva un'ammirazione sconfinata per il mio sapere in materia; forse non si rendeva conto di quanto fossero illuminanti per me certe sue osservazioni lasciate cadere casualmente, su come aveva insegnato questo o quel punto. Poi il suo male si aggravò, entrò in dialisi, e presto non fu più in grado di affrontare un orario di lavoro, andò in pensione. Per qualche tempo la andai a trovare regolarmente a casa sua, trascorsi delle belle serate a parlare di cose di cultura, d'estate sulla terrazza. Naturalmente parlavamo anche di cose private, ricordo ancora certe sue osservazioni affettuosamente ironiche sulle mie travagliate vicende sentimentali di quel tempo. Lei era demoralizzata, non si rassegnava alla vita dimidiata a cui era costretta, diceva di sentirsi derubata della sua vecchiezza. Io la esortavo a cogliere ogni briciola di bene che ancora poteva avere, ma è facile a dirsi, chissà se ne sarò capace quando sarà il mio turno. A un certo punto non rispose più al telefono: poteva essere stata ricoverata, poteva vergognarsi troppo della malattia. Non ne ho saputo più niente. Può essere morta, può essere sprofondata nell'incoscienza in cui quasi tutti precipitiamo prima o poi, se non moriamo.

A quel tempo schedavo su certi cartoncini gli errori di lingua raccolti dai compiti di ragazzi di diverse scuole. Lei seguiva questo lavoro con interesse, e una volta mi disse che *dovevo* scrivere un libro sugli errori. Dopo più di venti anni ho avuto occasione di farlo, e dovrei dedicarglielo: ma non so nemmeno se dedicarlo a lei o alla sua memoria.

Collaboratore di Lucia Lumbelli

Nei miei ultimi anni di IRSSAE l'esperienza più importante fu la collaborazione con Lucia Lumbelli, che aveva un progetto di ricerca presso il nostro Istituto. Conoscevo già le sue ipotesi e i suoi metodi, che sono un contributo cognitivista fondamentale sulla comprensione della lettura. Ora si trattò di sperimentare direttamente, come strumento di indagine ed eventualmente di aiuto, il "colloquio centrato sul lettore che pensa ad alta voce" (attenti a non omettere una parola perché Lucia è una persona gentilissima, ma tiene una pistola carica per chi altera i suoi metodi, anche solo terminologicamente). Le indagini riguardarono allievi con difficoltà di comprensione (non di origine patologica), dalle elementari al biennio, il quale ultimo era di mia competenza. Noi dell'IRSSAE, tre o quattro, sceglievamo i brani da sottoporre ai colloqui e ne facevamo l'analisi preventiva, naturalmente sotto il controllo della responsabile scientifica; gruppi di insegnanti dei vari ordini, volontari, conducevano i colloqui con allievi scelti da loro.

Il metodo del colloquio è difficile da assimilare per l'intervistatore, specialmente se, come nel nostro caso, è un insegnante del soggetto: deve ottenere da lui una parafrasi passo passo del testo in esame, deve incoraggiarlo a rielaborare mentalmente e riformulare verbalmente ciò che dice, senza interferire con suggerimenti o domande. Ho potuto verificare che di fronte a una domanda il soggetto diventa un alunno interrogato e di conseguenza smette di pensare, cerca solo di indovinare che cosa si vuole da lui.

I veri eroi di questo lavoro erano gli insegnanti, che conducevano i colloqui fuori dal loro orario, li registravano e sbobinavano, per poi magari sentirsi dire dove avevano sbagliato. Noi analizzavamo i protocolli, classificavamo gli interventi degli intervistatori, cercavamo di trarne indicazioni per lo sviluppo della ricerca, che nel secondo anno tentò di elaborare strategie di aiuto alla comprensione rispettose dei criteri accennati. Ho analizzato più di ottanta protocolli, che conservo ancora in un faldone: sono per me una miniera di osservazioni e idee sulla comprensione dei testi; ne trassi una comunicazione che presentai nel 1994, quando il Giscel Emilia-Romagna organizzò il Convegno nazionale dell'associazione

a Modena, ma ancora nel 2002 vi ho frugato, quando ho scritto un libretto sulla comprensione della lettura.

Su Gologone

Continuava intanto l'attività di formatore libero professionista, conciliata in qualche modo con l'orario di servizio. Per esempio, nel settembre 1990 fui invitato da una scuola media di Nuoro a tenere un seminario di tre giorni. L'ospitalità fu degna della tradizione dell'isola. Al termine del primo pomeriggio di lavoro fui portato a visitare Orgosolo, poi a un sito incantevole denominato "Su Gologone" (suppongo che significhi "il grande gorgo"): un'acqua che sgorga dalla roccia e percorre una profonda fenditura. Era il crepuscolo, e per vedere meglio mi sporsi un po'; la roccia era bagnata, scivolai e feci un bel tuffo di testa nelle acque gelide. I colleghi che mi videro annaspate temevano che non sapessi nuotare, in realtà cercavo di acchiappare con una mano la macchina fotografica, con l'altra gli occhiali; infine lasciai perdere gli occhiali e fui aiutato a risalire a riva. Tralascio la scena di quando rientrai all'albergo lasciandomi dietro una scia d'acqua, con aria indifferente. Un collega attese con discrezione sulla porta della stanza che gli consegnassi i panni fradici, e la mattina me li riportò lavati e stirati (io passai la notte ad asciugare le scarpe con un fon); gli occhiali mi furono riportati in mattinata da un collega esperto sub che si era rifatto il viaggio, con la muta, e per fortuna li aveva trovati su una sporgenza della roccia a due metri di profondità, sui trenta del Gologone. L'ospitalità continuò splendida per altri due giorni, ma a Nuoro non mi hanno invitato più, sarà stato un caso.

Ho parlato

di biennio, su ad Ascoli Piceno,
tra facce docenti annoiate,
tra squallide corriere pendolari
(ma a sera, la cadenza di carioca
del mio rapido, a chi la dedicavo?)

di esercitazioni a Portorož (Slovenia)
(e a sera, per nights di lusso ciabattone.
Ma - Valentina! - il quattordici di febbraio
non avevamo più altro da raccontarci?)

e in Imola di (finalmente!) letteratura,
spilligrito da vino bianco affatturato
(a casa, tritando fina la cipolla,
ascoltando canzonette, ho sospirato d'amore)

e di nuovi programmi a Verona
(a sera, ho chiesto i soldi)
a Castelnuovo Rangone di programmazione,
a Casalecchio di Reno di educazione
linguistica, a Santa Viola
di linguistica ed educazione;
e a Corticella ai genitori democratici
saggiamente dosando linguistica e democrazia

(ma di cose fruste, Lena, di vecchiaia balorda
in osteria davanti a una bottiglia,
ma dopo, Lena, non saviamente
un'altra osteria, un'altra bottiglia)

28.2.1980

L'epoca delle sperimentazioni

Sperimentazioni assistite

Ho trascurato fin qui di parlare dei progetti di riforma generale della scuola secondaria di secondo grado infinitamente discussi negli anni settanta e ottanta. Molta carta, poche idee, nessuna volontà politica. A ogni fine di legislatura ne “decadeva” uno, e le legislature finivano spesso. Qualcosa si mosse per la scuola media, con una legge del 1977 e i nuovi programmi del 1979, anche se l'occasione fu malamente sprecata dall'amministrazione, ma per il “secondo grado”, nulla. O meglio, nulla sul piano legislativo: all'interno del Ministero fu un'epoca di grande fervore. Fioccarono i progetti di “sperimentazione assistita”: la Direzione Generale dell'istruzione tecnica elaborava nuovi modelli di orari e programmi, accompagnati da suggerimenti organizzativi e didattici, e i singoli istituti potevano farli propri in qualche corso. L'idea era di generalizzare progressivamente l'innovazione dopo averla sperimentata su base volontaria.

I nomi erano fantasiosi. Quando stavo per lasciare l'ITC di Castel Maggiore arrivò il progetto “IGEA” per i ragionieri; seguirono a breve distanza “Erica” per i corrispondenti in lingue estere e “Mercurio” per i ragionieri-programmatori, poi ci fu quello per i geometri e quelli per i vari settori del tecnico industriale, con altre sigle suggestive o nomi mitologici, che ho dimenticato. In generale si cercava di avvicinare programmi vetusti alle esigenze del lavoro, contemporaneamente si rafforzava un po' l'aspetto culturale generale (l'italiano, le lingue straniere), spesso riducendo le ore di esercitazioni pratiche e di laboratorio, questione delicata e ambivalente. Non si affrontava la questione strategica dell'istruzione secondaria, il solco che separa le diverse filiere, ma questo non era forse alla portata di uffici ministeriali. Era però loro responsabilità un pesante difetto comune a questi progetti: procedevano per addizione, aggiungendo o prolungando materie, dilatavano gli orari al limite delle 36 ore settimanali. Come se “più tempo a scuola” significasse di per sé “più istruzione”. I confronti internazionali hanno mostrato che questa correlazione non esiste.

La riforma che c'è

Questa “filosofia” raggiunse il culmine nel Progetto Brocca, una proposta in tre grossi volumi presentata tra il 1990 e il 1992 da una commissione presieduta dal sottosegretario di quel nome, che proponeva alla “sperimentazione” orari e programmi per tutta l’istruzione secondaria superiore. In molti punti l’elaborazione culturale era sostanziosa: per esempio il programma di Italiano per il biennio, redatto da Francesco Sabatini, distingueva chiaramente l’educazione delle abilità linguistiche, la riflessione sulla lingua e l’educazione letteraria, tre categorie di obiettivi autonome, anche se intrecciate strettamente, che i programmi precedenti avevano sempre confuso in una melassa indistinta; prevedeva attività di scrittura variate per scopi, destinatari, contesti, accanto al tradizionale indifferenziato tema; poneva l’esigenza di educare al leggere per capire, anche testi non letterari; e quanto ai letterari, evitava prescrizioni tassative di autori e opere ponendo piuttosto l’accento sull’educazione al leggere letterario e alla voglia di leggere. Aveva raccolto insomma il meglio del dibattito sull’educazione linguistica.

Difesi questo programma, in un articolo per “Riforma della scuola”, da critiche di Remo Ceserani e Giuseppe Petronio, che attribuivano un antistoricismo di matrice strutturalista a tutta la riflessione sull’educazione linguistica. Concludevo generalizzando: «Una riforma dell’istruzione superiore è già in corso da qualche anno, anche se in modo disorganico, sotto la denominazione impropria di “sperimentazione”; la sua promozione non viene dalle sedi politiche (il nulla nascerà dal nulla...), ma da quegli ambienti ministeriali che, ci piaccia o no, sono i soli a fare politica scolastica». Avevo intitolato il mio intervento “La riforma che c’è”, me lo trovai stampato col titolo “La riforma che non c’è”; non era un sotterfugio, era un effetto meccanico del pensiero stereotipato che condiziona certa sinistra. La parola “riforma” deve accompagnarsi a “organica” e “attesa, necessaria, improcrastinabile”, dunque per definizione “non c’è”; che qualcosa stia comunque cambiando non si può dire perché non si riesce a pensare.

Tutto a tutti

Fui invece duramente critico verso il programma per il triennio, che contraddiceva alcuni buoni propositi ricadendo nella

tiritera degli autori letterari di precetto. Mi capitò di parlarne con più di un membro della Commissione che aveva steso il testo; invariabilmente mi dicevano “abbiamo dovuto mediare con le idee più conservatrici, sapessi che persone chiuse c’erano...”; ne avessi mai visto uno solo, di questi altri.

Alla radice di questo programma c’era il difetto di tutta la proposta Brocca: l’incapacità di scegliere. Ancora una volta si procedeva per aggiunte, e dato che l’ambizione culturale era alta le aspettative erano smisurate. Se mai fosse esistito uno studente che sapesse tutto quello che era indicato nei programmi per il triennio conclusivo, sarebbe stato più colto di Einstein e Umberto Eco messi insieme. E quando sulla carta si pretende troppo, nella pratica ci si finisce per accontentare di poco o niente; come in effetti sta accadendo. Io ritenevo che nell’ambito di una materia si potesse scegliere fra temi di lavoro alternativi; che invece di affollare le materie in spezzatini di orario settimanale, certune potessero alternarsi da un anno all’altro, o anche da un quadrimestre a un altro; che uno studente potesse scegliere, in certi casi, tra una materia e un’altra. Insomma, che si dovesse diminuire la quantità dei contenuti da proporre contemporaneamente, invece di pretendere di insegnare tutto a tutti in tutti i momenti. Quando dicevo queste cose, i più nemmeno capivano di che cosa parlassi.

L’effetto Hawthorne

Questo lavoro sperimentale aveva comunque effetti positivi. Lo constatai nei contatti con diverse scuole, e mi parve di riconoscere quello che i sociologi chiamano “effetto Hawthorne”. La Hawthorne era una fabbrica di materiale elettrico di Chicago dove nel 1927 furono fatti esperimenti sugli effetti dell’illuminazione sulla produttività delle operaie che montavano pezzi; risultò che la produzione aumentava aumentando la luce, diminuendola e riportandola al livello iniziale. La conclusione fu che lo stimolo a lavorare meglio non dipendeva tanto dalle condizioni ambientali quanto dal fatto di sentirsi in situazione sperimentale e sotto controllo. Forse agli insegnanti succedeva qualcosa di simile: entrare in una sperimentazione, qualunque fosse, mobilitava energie, stimolava a lavorare insieme e a dare il meglio di sé. Erano però in gioco anche altri fattori: tendevano a spostarsi sui corsi sperimentali

gli insegnanti più motivati e preparati; in effetti, man mano che una sperimentazione si stabilizzava e generalizzava, pare che gli stimoli iniziali perdessero efficacia.

Il “Progetto 92”

Negli anni ottanta anche la Direzione dell’istruzione professionale elaborò il suo progetto di innovazione, che prese il nome di “Progetto 92”; qualcuno ricorderà che quell’anno era atteso come una data fatidica per l’Europa, e in effetti fu allora firmato il trattato di Maastricht. Per adeguare il settore a standard europei si cercava di rafforzare la formazione generale e di dare a quella professionale basi teoriche più robuste e un carattere meno addestrativo: insomma, “meno lima e più cultura”. Ripensandoci nel tempo, ho avuto il dubbio che l’innovazione fosse senz’altro positiva per gli studenti migliori, ma non per altri. All’istituto professionale si iscrivono ragazzi che hanno avuto una cattiva esperienza della scuola media, e spesso già respinti da un altro tipo di scuola; oggi in misura molto alta, spesso vicina al 50%, figli di immigrati recenti. Con costoro la scuola “accademica” ha già fallito o fa comunque richieste molto alte; un periodo incentrato su attività pratiche può essere meglio accettato e più produttivo, e a volte portare nel tempo a un recupero sul piano culturale. Non per niente gli istituti professionali in cui mi è parso di vedere insegnanti e studenti più motivati erano quelli alberghieri, che facevano passare molto tempo in cucina o dietro il banco di un bar, oltre a offrire migliori prospettive di occupazione.

Ma questi dubbi mi sono sorti a posteriori, dopo che da tempo ero coinvolto nel progetto. Tra le novità che introduceva c’era la stessa materia Italiano, prima confusa con la storia in una “Cultura generale” a volte insegnata da laureati in diritto, nella quale poteva succedere di tutto: c’era chi faceva esclusivamente diritto costituzionale e chi proponeva a quattordicenni semianalfabeti la storia della letteratura italiana dalle origini. Bisognava formare gli insegnanti del biennio iniziale a un’educazione linguistica e letteraria sostanzialmente comune agli altri indirizzi dell’istruzione secondaria di secondo grado, anche se rivolta ad allievi deboli in questo ambito.

Non so per quali vie i dirigenti ministeriali arrivarono al mio nome, comunque mi convocarono a Roma per concordare un progetto di formazione. La Direzione per l'istruzione professionale aveva sede in uno squallido casermone a qualche centinaio di metri dal palazzo umbertino di viale Trastevere. Appena si entrava si era colti da un'atmosfera che rovesciava ogni stereotipo di uscieri sonnacchiosi e scrivanie vuote: gente affaccendata in corsa, che a chi proponeva un caffè rispondeva "non ho tempo", che ti dava immediatamente del tu e entrava subito a parlare delle cose da fare. Credo di avere visto una sola volta, e non a tu per tu, il direttore generale, che si chiamava Martinez; mi diede l'impressione di un uomo spasmodicamente teso alla realizzazione dei suoi scopi, con una fiducia in sé da rasentare la paranoia. Certamente aveva una straordinaria capacità di mobilitare le energie dei suoi collaboratori, e non solo di quelli che gli stavano intorno a Roma. Ho conosciuto in seguito diversi "presidi d'assalto" impegnati nel progetto: uomini o donne che dirigevano grossi istituti con migliaia di studenti, più di un centinaio di insegnanti, laboratori, mense, a volte aziende annesse. Mi parevano dotati di grandi capacità di lavoro e doti organizzative, si dedicavano anima e corpo a un progetto di rinnovamento educativo. Le capacità di coinvolgere gli insegnanti, mobilitando le loro energie e competenze, potevano essere varie, e su questo le impressioni di un osservatore esterno valgono poco (nessuno è un grand'uomo per il suo cameriere...). Ho comunque conosciuto molti insegnanti del professionale che si dedicavano al progetto con passione, che senza cercare il trasferimento a un più comodo liceo restavano in una scuola difficile, che chiede molto impegno e dà poche soddisfazioni, perché la consideravano una trincea avanzata della lotta per una cultura di base diffusa, cioè per la democrazia.

I seminari di Bellaria

Coi dirigenti ministeriali concordai di organizzare due seminari nazionali, con fondi affidati all'IRRSAE Emilia-Romagna, che si tennero nel solito albergo di Bellaria. Nel primo, sull'educazione linguistica (1990), schierai i miei giannizzeri; al secondo, sull'educazione letteraria (1991), chiamai a collaborare il mio amico Guido Armellini, che per qualche anno fu pure lui

all'IRRSAE; lo considero (non io solo) uno dei maggiori esperti del campo in ogni senso, dalla riflessione teorica all'esperienza didattica, e ha una straordinaria capacità comunicativa. Entrambi i seminari durarono tre giorni e furono un successo: gli insegnanti, qualche decina, furono coinvolti dalle nostre proposte e lavorarono in un clima amichevole e disteso. Certe amicizie nate allora sono durate fino ad oggi.

Raccolsi i contributi del seminario di educazione linguistica in due fascicoli stampati dall'IRRSAE fuori commercio, che hanno avuto una certa diffusione: se ne fecero due tirature di mille copie ciascuna, che circolarono per molti istituti, non solo professionali, in varie parti d'Italia; so che alcuni istituti dotati di macchine potenti ne tirarono a loro volta altre copie. Furono usati nel lavoro di "disseminazione", che curai insieme ai giannizzeri nella mia regione (lo chiamavo il "progetto Onan", in onore del personaggio biblico che *semen fundebat in terram*, Genesi 38,9); fui chiamato a collaborarvi anche in Sardegna e altrove. Fino a poco tempo fa ogni tanto qualcuno ancora mi chiedeva un fascicolo dal piccolo stock che ho conservato in casa.

In quel periodo presi anche contatto con Ivo Mattozzi, che allora insegnava nel corso di laurea in Storia a Bologna e più tardi ha voluto una cattedra di Didattica della storia; organizzai per lui alcuni seminari a Bellaria e mi occupai della stampa dei primi di una serie di fascicoli curati da lui e da vari seguaci. Mattozzi creò allora un'associazione di didattica della storia denominata "Clio '92", che raccoglie tuttora insegnanti molto impegnati e competenti. Quando si trattò di scrivere il programma di Italiano per il terzo anno dei professionali (più tardi per il quarto e quinto) e quello di Storia per il primo triennio (che andava fondato da zero), Mattozzi ed io lavorammo in parallelo come consulenti del Ministero.

A cura di

Fu insomma un periodo di lavoro intenso e forse produttivo. L'aspetto che ricordo con maggiore soddisfazione sono le pubblicazioni in cui coordinai e raccolsi i risultati del lavoro didattico di colleghi. Qui ne ho già ricordate cinque nate in ambito IRRSAE; si aggiunsero poi altri due fascicoli nel periodo in cui stavo andando in pensione ("Progetto Alice" per un insegnamento

grammaticale integrato tra italiano e lingue straniere e classiche). Contando altri cinque o sei libri nati in altri contesti, si supera la dozzina degli “a cura di”, mentre sono solo un paio, ed esili, i libri che ho scritto interamente. Quando sono in vena di scherzi funebri, dico che sulla mia tomba starà scritto “QUI GIACE ADRIANO COLOMBO (a cura di)”. Ma in fondo sono convinto che, se qualcosa di buono ho combinato, sta soprattutto qui. Questo lavoro ha fatto emergere e circolare l’esperienza e la ricerca didattica di qualche decina di colleghi; con loro sono stato spesso un noioso professore “dalla penna rossa”, ma credo con questo di aver affrontato il difficile problema di dare una forma trasmissibile a tante “buone pratiche” che si incontrano nella scuola. Sono convinto che questo dovrebbe essere il modo principale di fare formazione in servizio degli insegnanti.

Gli invisibili

Degli insegnanti, lo si è visto, ho avuto spesso un’immagine positiva. Certo l’immagine è deformata dal fatto che di solito ho incontrato quelli che si facevano incontrare: che erano disposti a impegnare energie e tempo non retribuito per ragionare sul loro mestiere e scambiarsi esperienze (gli stessi poi che imprecavano contro il “volontariato”). So che nella categoria sono una minoranza e non posso fare percentuali; ma sicuramente sono molti quelli che hanno una forte coscienza professionale e che riescono a dare molto ai loro allievi, nonostante siano ingabbiati in una struttura che deprime le proprie risorse umane.

Costoro semplicemente non esistono per la cosiddetta opinione pubblica: che non è formata dai genitori degli allievi (provate a parlare con loro individualmente), ma dai soloni che sui giornali, dall’alto della propria incompetenza, sproloquiano di “disastro della scuola”, e ogni tanto affidano a un libretto le loro profonde riflessioni: come era bello il liceo di una volta... (frequentato da meno del 10% dei ragazzi in età, questo lo aggiungo io). Sarà, ma io più di mezzo secolo fa ho frequentato il più prestigioso liceo di una prestigiosa città di cultura e posso assicurare che era più scadente della media di quelli attuali, e che “maturava” anche degli asini; i quali poi hanno fatto strada nella vita, si capisce, avevano i genitori giusti (altrimenti detto: “il latino forma”).

Pensionato

Nel 1994 andai in pensione. Avevo 56 anni, un'età che all'epoca non era da "pensione baby", comunque avrei potuto restare tranquillamente in servizio per altri quattro o cinque anni. Non sono mai stato favorevole alla pensione facile per tutti, non partecipai alle manifestazioni di quell'anno o del precedente contro il progetto di riforma pensionistica del primo governo Berlusconi (contro quel governo in generale, sì). Sono in contraddizione? non vedo come rinunciare individualmente a un'opportunità che era offerta dalla legge vigente avrebbe contrastato quella legge. Vidi la possibilità di continuare a fare quello che stavo facendo liberandomi da certi inutili obblighi burocratici.

Le chiavi dello Spielberg

Nei primi anni le mie attività si intensificarono. Ricordo tra l'altro il progetto "Adattamento", che nasceva da un fondo europeo destinato a recuperare le situazioni di svantaggio educativo in alcune regioni del Sud (non si tratta di educazione "speciale", un'educazione linguistica ben fatta serve agli allievi svantaggiati come a tutti gli altri). Ancora una volta la sede erano gli istituti professionali, dove tenevo seminari con piccoli gruppi di insegnanti per lo più di Italiano, a settimane di 30 ore, cinque pomeriggi di cinque ore più qualche ora al mattino. C'era la possibilità di fare un vero laboratorio, provare insieme le cose di cui parlavamo. Gli eroi della situazione al solito erano gli insegnanti, che facevano questo in aggiunta al loro normale orario: 48 ore di lavoro stressante in una settimana (più quello a casa), i fannulloni! eppure li vidi partecipare volentieri.

Per me il ritmo era più disteso: avevo delle mattinate libere per prepararmi o per fare il turista. Tra il 1994 e il 2000 passai varie settimane a Palermo, due a Napoli, una a Bari. Conobbi più a fondo la varietà della scuola italiana. A Palermo una dirigente stakanovista organizzava ogni particolare e faceva continue nuove richieste agli insegnanti, fino a stressarli. A Napoli tutto il contrario. Io stavo benissimo: il mio albergo era sul colle della Certosa di San Martino, con un balcone affacciato sul golfo, la città, il Vesuvio; con la teleferica o per le scale scendevo ai vicoli del centro, che ho sempre amato, dove in un antico convento vicino a Santa Chiara aveva sede

l'istituto. Ma là dentro il lavoro era un po' problematico: quando gli insegnanti erano pronti cominciavano a chiedersi in quale aula andare, poi bisognava aspettare che si asciugassero i pavimenti, implacabilmente lavati dalle bidelle nelle prime ore del pomeriggio. Se chiedevo in anticipo delle fotocopie, regolarmente non le trovavo, il personale del mattino non comunicava con quello del pomeriggio. Una volta ebbi l'idea surreale di usare certi lucidi per lavagna luminosa che avevo portato: cominciai a parlarne con la preside due giorni prima, passai in mattinata per assicurarmi che lo strumento fosse preparato; quando arrivai al pomeriggio nessuno sapeva dove fosse. Dopo mezz'ora di ricerche feci la mia sceneggiata; dissi: "Conoscete il telefono del mio albergo, quando siete pronti avvertitemi", e mi avviai con passo deciso. Fui inseguito per i vicoli, riportato con dolce violenza a scuola, dove un vecchio bidello si avviò alla porta di un magazzino, nel chiostro. Lì estrasse un mazzo di chiavi rugginose che ricordavano la fortezza dello Spielberg e cominciò a provarle a una a una. Verso la quarta esplose in colorite imprecazioni napoletane, verso la decima la porta si aprì su un antro polveroso. Nessuno sapeva come fosse fatta una lavagna luminosa, ma alla fine fu trovata e messa in funzione, non più di un'ora dopo l'orario previsto. Potrei dire di aver dato un mio piccolo contributo alla rinascita di Napoli negli anni novanta; la quale poi è finita... non posso dire come: amo quella città e parlarne mi stringe il cuore.

Libri di testo e libri veri

Approcci

Il primo che mi invitò a collaborare a un libro per le scuole fu Riccardo Marchese, già apprezzato autore de *La Nuova Italia* e mio collega al “Marconi”, dove condividevamo epiche, inutili battaglie. Si era verso il 1970. Il progetto era un’antologia interdisciplinare che venisse incontro a certe innovazioni introdotte allora nell’esame di maturità. Quello che venne fuori fu un insieme di sezioni antologiche dedicate a temi di varia cultura che spesso restano fuori dalla scuola: la comunicazione di massa, di cui mi occupai io, la questione meridionale (nel titolo “Una questione settentrionale”), la Chiesa e il mondo moderno, lo stato della teoria evoluzionista. L’idea venne incontro ai bisogni di una scuola disorientata alla ricerca di identità, al di là dell’esame, e il libro vendette bene per qualche anno. Qualche amico più giovane ricorda ancora di averlo usato da studente. Coi miei guadagni mi pagai la psicanalisi, grazie a un analista tanto bravo quanto poco esoso. (A chi poi mi chiedesse, conoscendomi, a che sia servita la terapia, risponderei come rispondeva Riccardo: “Avresti dovuto conoscermi prima!”).

Poi Riccardo mi propose di entrare nella squadra di un’impresa più laboriosa, una storia e antologia della letteratura italiana. Il progetto andò in porto dopo molti anni e varie vicissitudini, ma senza di me: si erano manifestate delle incompatibilità tra due caratteri difficili. L’amicizia si ricucì dopo qualche anno ed è ancora viva ora che io ho passato i settant’anni e lui toccato i novanta.

Dalla Zanichelli mi cercarono, sempre nei primi anni settanta, perché rivedessi la traduzione di un libretto divulgativo sulla grammatica generativa, che allo stato di allora era ancora divulgabile, ma era nota a pochi; corressi qualche imprecisione, feci delle note e un’introduzione. Poi mi proposero di curare un volumetto di una serie intitolata “Letteratura e...”: erano libretti antologici dedicati ai rapporti della letteratura con le discipline che all’epoca invadevano il suo campo: linguistica, semiotica, psicanalisi, ma c’erano anche titoli più di contenuto, come “Letteratura e dialetti”. Io, che cercavo di conciliare i miei declinanti interessi letterari con le passioni rivoluzionarie, feci *Letteratura e*

potere. Ricordo che potei offrire una delle prime copie, appena giunte sul mio tavolo, al capitano che comandava i carabinieri venuti ad arrestare me e mia moglie nel maggio 1977.

In seguito proposi io alla Zanichelli un volumetto che raccogliesse scritti di vari autori sull'educazione linguistica, che erano ancora rari e dispersi in riviste e pubblicazioni poco accessibili. Grazie ai buoni rapporti che avevo coi protagonisti di quel movimento potei ripubblicare scritti di De Mauro, Simone, Berruto, Mioni. Aggiunsi alcuni scritti di esperienza didattica di insegnanti, forse ancora più rari all'epoca. Preposi cinquanta pagine di introduzione, in cui sperimentavo una scrittura disinvolta e amichevole ("Si legge come un romanzo", mi disse un'amica, ma si sa che l'amicizia può influenzare). Rivisto a trent'anni di distanza il tutto ha un aspetto un po' rudimentale, ma allora serviva, e il libro ebbe una certa diffusione.

Il piacere di leggere

Ci sono due modi di progettare un libro di testo. Uno è prima dirsi "Facciamo un'antologia, facciamo una grammatica", e poi chiedersi come la si potrebbe fare. Un altro è ragionare sullo stato di un certo settore di insegnamento, chiedersi come lo si vorrebbe, e dopo pensare come dovrebbe essere un libro che vada in quella direzione. L'anno che Guido Armellini insegnava a Castel Maggiore parlavamo delle letture che proponevamo ai nostri studenti di biennio, e dello scopo che avrebbero dovuto avere. Quello di dare il gusto della lettura, intanto (come tutti dicono e pochi fanno); quello di educare il lettore a esplorare la varietà del mondo letterario, a riconoscere le differenze, a fare delle scelte. I modelli di antologia per il biennio allora prevalenti erano tre: quello storico-letterario che scimmietta la storia della letteratura studiata negli anni successivi, quello per generi, quello per temi. I primi due presentano la letteratura come un oggetto da studiare, non come un'esperienza che riguarda chi legge; il terzo usa testi letterari e non come pretesti per chiacchierare dei problemi dell'adolescenza o delle questioni supreme: la pace è meglio della guerra ecc. Noi volevamo metterci dal punto di vista di un lettore in formazione, che crescesse esperto e curioso. Impostammo l'indice sulle domande essenziali che potrebbe porsi questo lettore: di che cosa parla la letteratura (mondo esterno e

interiore, invenzione e realtà...), chi parla a chi (gli autori, il pubblico, i contesti), come è fatta la letteratura (modi della narrativa e della lirica). Le sezioni erano divise in piccoli blocchi di testi accostati per affinità e differenze, senza nessuna preclusione cronologica, geografica, di qualità “alta” o “di massa”. I testi erano solo letterari, e creammo un volume più piccolo di quelli correnti, per sottolineare la parzialità della sua funzione, contro la tendenza a fare libri enormi e totalizzanti, che si rubano il mestiere l’un l’altro. I testi erano presentati da introduzioni ridotte all’osso, contro l’uso di dire *prima* allo studente tutto quello che può trovare leggendo, e seguiti da brevi commenti inframmezzati da domande che invitavano a rileggere, cercare, confrontare.

L’antologia uscì nel 1983 col titolo *Il piacere di leggere*, aveva una copertina ideata da Guido, che metteva a confronto la celebre *Zattera della Medusa* di Géricault con una parodia che ne avevano fatto gli autori della saga a fumetti di Astérix, a sottolineare la continuità tra la cultura colta e quella di massa; avremmo poi imparato che nessuno vede quello che c’è sulla copertina di un libro di testo. Il libro ebbe un’affermazione non travolgente ma sufficiente, e cinque anni dopo ne facemmo una nuova versione arricchita, intitolata *Dalla parte del lettore*.

Una disavventura grammaticale

Nel frattempo avevo dedicato due anni di lavoro matto e disperatissimo alla più disgraziata impresa editoriale della mia vita. Le Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori mi proposero di scrivere una grammatica per la scuola media. Ritenevo di avere buone idee in proposito, che avevo esposto in una relazione a Ivrea nel 1982, il cui testo scritto ha avuto qualche risonanza. Mi consideravo peraltro più adatto al biennio, ma quelli insistettero: loro, che conoscono il mercato, sapevano che si comincia dalla scuola media. A metà del lavoro avevano cambiato idea e mi proposero di ricominciare; non so se riuscii a frenare la mia propensione al turpiloquio. Fra l’altro avevo schedato migliaia di pagine di testi adatti all’età della media, perché mi ero prefisso di usare esclusivamente esempi autentici, una delle follie di quel lavoro.

Il testo che scrissi era certo rigoroso, esposto con chiarezza e sminuzzato in piccoli passi; qualcuno lo apprezzò e lo apprezza

ancora (ma si sa, gli amici). Ma era troppo fuori da ogni aspettativa per tutti gli altri insegnanti, che fra l'altro non leggono le introduzioni e spiegazioni destinate a loro. Dal lato della casa editrice si fece il possibile per peggiorare il risultato. Quando chiedevo "Mettiamo questo o quello?", rispondevano "Questo e quello, e anche quest'altro": venne fuori un mattone di 700 pagine di grande formato. La grafica era brutta e confondeva lo sguardo: caratteri che non distinguono bene il tondo dal corsivo, colori volgari, orribili vignette. L'autore del progetto grafico nel mostrarmelo disse: "Siamo vicini al capolavoro, vero?" che potevo rispondere? Per di più qualche redattore mise senza riguardi i piedi nel testo, senza darmi modo di rivederlo prima della stampa, infiorandolo anche di alcuni errori: loro conoscono il mercato, e credono di sapere anche la grammatica. Così, nella delusione economica, non ebbi nemmeno la soddisfazione di vedere stampato quello che avevo scritto.

Il risultato fu disastroso, il testo sparì dalla circolazione in un anno, dopo aver venduto pochissime copie. Io mi trovai ad aver passato due anni chiuso in casa per niente; ma l'editore, che conosce il mercato, aveva fatto per niente un investimento consistente.

Letteratura italiana

Credo di avere inzuppato di lacrime qualche cuscino, ma non tanti: avevo sempre per le mani altri lavori, per la testa altri progetti. Con Guido Armellini avevamo cominciato a chiederci quale manuale di letteratura per i trienni sarebbe stato adatto al modello didattico "modulare" che avevo elaborato con altri all'IRRSAE e che lui condivideva, anche se metteva più l'accento sul dialogo tra la cultura colta e quella giovanile che dovrebbe realizzarsi attraverso i testi letterari alti e bassi. I manuali in uso proponevano sterminate introduzioni storico-letterarie a cui facevano seguire i testi, quasi una verifica del già detto. A noi pareva utile tornare a proporre un manuale espositivo di storia letteraria separato dall'antologia, perché fosse un agile supporto di consultazione e di raccordo fra i testi letti, senza condizionarne la sequenza. Riuscimmo a scriverlo in qualche anno, dividendoci il lavoro e rivedendoci reciprocamente: uscì nel 1995 col titolo *Guida alla letteratura italiana*; crediamo di avere fatto un libro scritto in modo amichevole e comprensibile a un

ragazzo, ma denso di idee e informazioni quanto e più di tanti testi difficili e supponenti. L'idea è che gli sforzi di comprensione si dovrebbero impegnare sui testi letterari, non su quel che ne dice un manuale.

Intanto impostavamo la parte antologica. Se il curriculum modulare prevede che si costruiscano percorsi variati, che rispettano un asse cronologico a grandi linee, senza successioni rigide e senza assurde pretese di completezza, noi pensavamo che un'antologia non deve fornire i percorsi, ma i pezzi da montare: un repertorio di testi ampio per quanto possibile, scandito con criteri di reperibilità. Gli apparati di note, introduzioni, commenti dovevano essere di aiuto alla lettura e interpretazione dei testi, ma non sommergerli, come avveniva in manuali dove occupavano metà dello spazio. I commenti dovevano essere brevi, chiari, ben scanditi; dovevano distinguere chiaramente gli elementi di comprensione del testo (temi, forme), su cui sarebbe difficile dissentire, dagli elementi di interpretazione, che dovrebbe sempre porsi in termini di opinione, non di verità acquisita. Le parti esercitative, che nei manuali del genere hanno assunto un'importanza crescente, dovevano riguardare la comprensione del testo, non di quel che ne dice il commentatore.

I negri

Era chiamato "il negro", quando ancora si poteva usare la parola, chi scriveva per conto di un personaggio famoso che pubblicava un memoriale o altro. Si può estendere il termine a quella decina di colleghi che chiamammo a collaborare all'antologia: bisognava raccogliere materiale da fonti vastissime, che nessuno avrebbe potuto esplorare da solo. Di solito i collaboratori si innamoravano della loro ricerca e proponevano quantità di materiale impossibili per le misure già ampie dei volumi; senza contare che quando chiedevamo di scrivere venti righe di commento per prima cosa ne scrivevano sessanta. Intervenendo interminabilmente sui loro testi ho formulato una regola di scrittura limpida ed efficace: di una cosa per volta, e ogni cosa una volta sola; più facile da enunciare che da praticare. Ho anche imparato che le difficoltà di revisione e riscrittura non riguardano solo gli studenti. Dal canto loro i colleghi potevano ben lamentare che i due boss incontentabili spesso non sapessero bene che cosa volevano.

Con tutto questo, quegli anni di lavoro sono stati ricchi di incontri umani interessanti. Ricordo Ginevra, la collaboratrice più anziana e anche la più efficiente, che durante le riunioni diceva scuotendo la testa agli altri di non preoccuparsi, tanto quei due non erano mai contenti e avrebbero rifatto tutto. Ricordo Maurizio, incaricato di raccogliere testi di storia delle idee, che per trovare un brano comprava un libro e poi me lo regalava. Non ricordo Maria Pia, la più paziente nel subire le mie pretese, perché da allora siamo diventati amici e non abbiamo smesso di collaborare.

L'editore

I rapporti con la casa editrice non sono stati sempre idillici, naturalmente, ma niente di paragonabile con l'arroganza che avevo sperimentato altrove. C'è stato molto da negoziare, ma in uno spirito di collaborazione e di rispetto. Per esempio, quando Armellini, nel presentare Sandro Penna per l'antologia del biennio, scrisse che la sua poesia era ispirata all'amore omosessuale, qualcuno ci fece osservare che la Zanichelli non aveva mai stampato quella parola in un libro di testo; si sa, la concorrenza si attacca a tutto per screditarti e creare un caso. Guido rispose tranquillamente che c'è sempre una prima volta, e così fu. Su altre censure più motivate abbiamo dovuto cedere noi.

Il complesso storia letteraria più antologia uscì nel 1999 ed ebbe un discreto successo. Poi cominciarono le richieste senza fine di nuove edizioni. Il mercato dei libri di testo è balordo in vari sensi (ma esiste da qualche parte un mercato come lo descrivono i liberisti?): non solo gli acquirenti sono forzati, ma prima ancora di convincere gli insegnanti che adottano i libri bisogna convincere i rappresentanti che vanno a battere le scuole; se loro ti lasciano cadere, hai lavorato per niente. E loro devono essere stimolati con la novità continua. Così dopo l'edizione in nove volumi (tanti: ma quello era, forse è ancora, il formato corrente nelle scuole) ci fu l'edizione ridotta, o "compatta", come proposi di chiamarla pensando a certe pubblicità di automobili: grande di dentro, piccola di fuori. Poi un'edizione quasi interamente rifatta nel 2005, anche questa in formato maggiore e minore. A ogni nuova versione l'editore ci chiedeva di fare qualche passo indietro rispetto alle nostre scelte più radicali; noi cercavamo una soluzione che tenesse

conto delle richieste ma fosse un'altra innovazione, non un regresso. Ora questo snervante negoziato è finito. Le esigenze della scuola sono cambiate, non in meglio temo, il nostro libro è obsoleto e sparirà nel giro di qualche anno, i due autori possono riposare o dedicarsi ad altro.

Soldi

La soddisfazione economica c'è stata, anche se non è paragonabile alle fortune accumulate dai pochi autori davvero di successo; ma date le mie esigenze, basta a sentirmi ricco. Se si potesse fare un raffronto fra il totale dei proventi e le ore dedicate al lavoro in una dozzina d'anni, probabilmente non risulterebbe una paga oraria eccessiva. Ho certo approfittato di un sistema che non approvo: penso come molti che i libri di testo siano troppi, troppo grandi, troppo costosi, che la cosiddetta concorrenza tra gli editori sia bacata. Ma non potevo cambiare il sistema, e almeno ho cercato di fare proposte didattiche in cui credevo.

Il risultato del manuale di letteratura è stato preceduto dal fiasco della grammatica e inframmezzato dal fiasco del libro per i professionali. Se ne può concludere che quando ero l'autore unico o principale sono andato incontro a un fallimento, mentre il sodalizio con Armellini ha funzionato. Mi manca evidentemente qualche dote comunicativa, ma non tutto si può avere.

Altri libri

Col declinare dei libri di testo, col diminuire di altre attività, nella mia vita i libri veri hanno preso un certo posto che non avevano prima (tralasciando gli "a cura di"). Tra il 2001 e il 2002 ebbi il tempo di raccogliere il frutto di studi ed esperienze nel campo della comprensione della lettura in un libretto, *Leggere. Capire e non capire*, che qualcuno ha letto e legge. Verso il 2007, in vista della fine del mandato di segretario del Giscel, temendo di restare disoccupato, ho avuto l'idea di fare una traduzione italiana della *Grammatik der Italienischen Sprache* di Christoph Schwarze, una grammatica di riferimento dell'italiano che avevo notato come fosse più citata che letta nel testo originale. Tra le mie perversioni il gusto per la traduzione viene subito dopo quello per la grammatica, per cui le ore passate su quelle ottocento pagine sono state ore felici, oltre a

darmi l'occasione di riprendere studi che altri impegni mi avevano fatto trascurare. Non si è trattato solo di traduzione, ma anche di revisioni e adattamenti, i più importanti richiesti all'autore, che si è rivelato paziente, disponibile, persona gradevolissima. Il libro è uscito nel 2009 in una veste editoriale ottimamente curata da Carocci; sono grato a chi mi ha messo in contatto con questo editore e solo inquietato dal dubbio di avergli rifilato un bidone, dato che non è certo un libro da vendersi in migliaia di copie.

Poi è venuta l'occasione di scrivere per il Giscel un libretto sulla correzione degli errori, che mentre scrivo dovrebbe essere in stampa; poi c'è un'altra prospettiva editoriale... ormai l'abitudine di passare qualche ora al giorno davanti al computer non passerà finché qualche neurone funziona.

Berlinguer ti ho voluto bene

Aprile

La mattina del 21 aprile 1945 i mezzi corazzati americani sfilavano per la via centrale di Bologna appena liberata, tra due ali di folla; con l'aiuto di mia madre mi arrampicavo su per le lamiere per dare un bacetto al soldato che sporgeva dalla torretta. Per me quel giorno significava tra l'altro la ricomparsa di mio padre: antifascista da sempre, membro del CLN, con tre esperienze di galera, negli ultimi tempi prima della liberazione aveva pensato bene di sparire dalla circolazione.

Scusate se copio un'idea di Nanni Moretti: per me l'aprile del 1996, con la vittoria dell'Ulivo guidato da Romano Prodi, è stato un momento simile; e l'ultimo. Quell'aprile era cominciato circa un anno prima, quando era stata lanciata la candidatura e l'Ulivo. Fu un momento di "stato nascente" (avrebbe detto Francesco Alberoni se non si fosse schierato dall'altra parte): ci si incontrava ogni giorno e in ogni luogo; in quell'afosa estate del '95 bastava un cartello affisso non so dove perché ci si trovasse a centinaia stipati in una saletta di non so quale circolo. Penso alla responsabilità di coloro che si affrettarono a dissipare quel patrimonio di passione collettiva; del resto è facile capire come mai Prodi sia stato messo da parte dalla sinistra: perché vinceva.

Il progetto Berlinguer

Nell'area prodiana ci si riuniva anche per confrontare le idee su una politica per la scuola; e la distanza delle opinioni, delle culture, dei linguaggi mostrava da quanto tempo di queste cose si fosse discusso poco e male. Poi il ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer presentò un suo progetto che chiamava modestamente "riordino dei cicli scolastici", e prevedeva in verità una riforma generale dell'istruzione, la prima da tre quarti di secolo (mentre scrivo sta succedendo il contrario: c'è un ministro che chiama "riforma" una serie di piccoli aggiustamenti volti a garantire che tutto sia proprio identico a cinquant'anni fa).

Mi ero stufato da tempo di inseguire i progetti di riforma; qualche anno prima avevo scritto che speravo che almeno la mia terza età fosse liberata dall'ossessione della Riforma generale e

organica. Ma nel nuovo progetto c'erano idee, c'era un tentativo di rispondere ad alcune esigenze di fondo, che rimetteva la voglia di pensare, discutere, dare un contributo. Per adeguare la durata dell'istruzione scolastica alla maggioranza dei paesi europei, si abbreviava la scuola di base da otto a sette anni, e a me pare che sia proprio lì che si perde tempo: nella scuola media si ripetono – e di conseguenza si disimparano – molte cose studiate alla scuola elementare. Questo comportava una delicata opera di fusione tra la scuola elementare e la media, con una differenziazione progressiva degli insegnamenti e degli insegnanti; cosa difficilissima, soprattutto perché nessuno ha provato a progettarla in concreto. Ma se non si affrontano passaggi difficili la sola riforma possibile è lasciare le cose come sono; c'è appunto chi sta provvedendo. Per la scuola successiva si prevedeva un “ciclo di orientamento” triennale, con una scelta graduale dell'indirizzo per il triennio finale, attraverso la sperimentazione per moduli delle materie caratterizzanti i diversi indirizzi. Per la prima volta si prevedeva che uno studente potesse davvero scegliere qualcosa, invece che trovarsi a studiare solo quello che gli fanno studiare, dopo un'unica drammatica scelta compiuta (dalla famiglia) a quattordici anni; che è spesso un buon motivo per non studiare. Anche in questo i problemi di attuazione non mancavano; ma queste opzioni sono normali in molti paesi, dove i costi dell'istruzione non sono superiori ai nostri.

Stronzate¹

Tra i luoghi comuni ripetuti su questo progetto, c'è che avrebbe suscitato una forte opposizione nella categoria degli insegnanti; idea ripresa anche a sinistra, uno dei motivi per cui a un certo punto fu fatto fuori il ministro. Qualcuno è mai andato a verificare? Io conosco una sola indagine, fatta dall'IARD tra il 1998 e il 1999² su un campione rappresentativo di 7000 insegnanti di ogni ordine e grado. Sulla nuova scuola di base unificata tra elementare e media si dichiaravano favorevoli il 40% degli insegnanti dei due livelli della media, ma contrari solo il 18%, molti altri

1. Uso il termine nel senso tecnico definito dal saggio filosofico di H. G. Frankfurt, *Stronzate*, trad. it. Rizzoli, 2005.

2. *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, a cura di A. Cavalli, Il Mulino 2000.

comprensibilmente rispondevano “non so”; tra gli insegnanti elementari i favorevoli erano il 56%. Sul ciclo di orientamento i favorevoli andavano dal 52% (media superiore) al 67% (elementari). Ma queste cifre sono noiose, ripetere stronzate è tanto più comodo.

C'erano poi le critiche di quelli che calcolavano di quanti insegnanti in meno ci sarebbe stato bisogno, evidentemente convinti che la missione civile della scuola sia di distribuire il maggior numero possibile di stipendi.

Nella stessa categoria c'era l'idea che anticipare l'età di accesso all'università, come avviene per lo più nel resto del mondo, avrebbe comportato (orrore) la “licealizzazione dell'università”, tanto più che in qualche parte del documento programmatico si accennava alla possibilità che il primo anno fosse pure lì di orientamento, senza una scelta definitiva della facoltà; un'idea, credo, mutuata dal “college” anglosassone. Ricordo un incontro organizzato da un'associazione bolognese di insegnanti col prof. Angelo Panebianco, politologo e autorevole fondista del *Corriere*, che appunto deplorava questa prospettiva. Io intervenni per dire che non trovavo niente di male “se anche all'università si cominciasse a insegnare qualcosa”. Qualcuno dal pubblico approvò, il professore si limitò a ripetere «Ma la licealizzazione!...».

Il Forum delle associazioni disciplinari

Se il progetto Berlinguer doveva andare avanti, i nodi da sciogliere erano molti e intricati. Uno era il raccordo tra la cornice di ordinamenti stabilita dalla legge e gli scopi educativi, i contenuti, le pratiche didattiche. Ne discutevo una mattina della primavera del 1997 passeggiando lungo la riviera di Chiaia con Anna Rosa Guerriero, allora segretaria nazionale del Giscel. Ci venne un'idea: forse le competenze più adatte ad affrontare la questione si trovavano in associazioni come la nostra, che univano la ricerca didattica a una visione pedagogica e politica più ampia. Chissà se mettendo a confronto le associazioni di diverse aree disciplinari non si sarebbe potuto dare un contributo importante. Detto fatto: cominciai a cercare nomi e recapiti fino allora in parte ignoti; a giugno convocammo una prima riunione a Bologna, dove avemmo la presenza di sei o sette associazioni, al secondo incontro le

associazioni erano di più e venne anche Vittorio Campione, ascoltato consigliere del ministro.

Perché il Giscel aderisse ufficialmente alla cosa che stava nascendo occorreva l'approvazione di un'assemblea nazionale, e presentai l'iniziativa a quella che si tenne in settembre, mi pare a Padova. Secondo il mio solito fui maldestro: accennai a una contrapposizione tra le associazioni disciplinari, sede di ricerca didattica, e le associazioni "generaliste" degli insegnanti, quali il CIDI (di sinistra) e l'UCIIM (cattolica), che mostravano qualche pretesa egemonica di rappresentanza della categoria, ed erano comunque più ascoltate. Intervenne duramente Tullio De Mauro: come mi permettevo di contrapporre a quei grandi fatti democratici delle associazioni che rappresentavano gli interessi corporativi di piccole sottocategorie? ovviamente questo non riguarda il Giscel, che non è un'associazione disciplinare, dato che si occupa della lingua, fondamento della natura e cultura umana, implicata in ogni momento educativo. Mia trascrizione: se noi stiamo nell'ombelico del mondo, non possiamo contaminarci con altri. Altra illazione: un'iniziativa importante nel Giscel può nascere solo da un gruppo ristretto di soci fondatori e loro discepoli; i quali erano insolitamente presenti quasi tutti. Comunque non è pensabile che un'assemblea del Giscel decida qualcosa contro il parere di De Mauro (e va bene così), e non era il caso di insistere.

Anna Rosa si preoccupò: dapprima insistette perché quello che cominciammo a chiamare "Forum delle associazioni disciplinari della scuola" fosse un luogo di consultazioni ma non prendesse posizioni pubbliche, poi smise di venire agli incontri; fu una specie di ripiegamento tattico, che permise, nel tempo, di preservare la possibilità di partecipazione del Giscel. Io non mi scomposi: tolsi la parentesi (Giscel) di fianco al mio nome in lettere e documenti, e continuai con gli altri, che accettavano che rappresentassi solo me stesso. Col tempo le divergenze si appianarono, e potei di nuovo considerarmi rappresentante del Giscel nel Forum. Dopo qualche anno, nel 2001, grazie a un invito di Edoardo Lugarini che allora dirigeva il settore non scolastico della Nuova Italia, curai con altri un volume che raccoglieva i contributi delle associazioni alla formulazione di nuovi curricula; quello per l'italiano era scritto a quattro mani da Anna Rosa e da me. De Mauro era succeduto a

Berlinguer come ministro dell'istruzione; gli consegnai il libro, in bozze perché i tempi stringevano, nell'imminenza di una sconfitta elettorale che tutti presagivamo, e gli dissi scherzosamente: «Ecco i contributi di quelle tali associazioni corporative...»; lui non ricordava di averlo mai detto. Del resto il dialogo avveniva alla prima convocazione della commissione per le Indicazioni nazionali per i curricoli, alla quale De Mauro aveva largamente chiamato a partecipare i rappresentanti delle associazioni disciplinari, per la prima e ultima volta nella storia del Ministero.

Ho coordinato il Forum per una decina d'anni, senza cariche formali perché non era una federazione: ciascuna associazione partecipava e sottoscriveva i documenti quando lo riteneva opportuno, senza impegni. Le associazioni presenti più regolarmente erano una quindicina e rappresentavano gli insegnamenti di italiano, lingue straniere, storia, chimica, fisica, storia dell'arte, educazione musicale, scienze naturali, tecnologia; più saltuaria la presenza dei filosofi e dei matematici. In dieci anni si sono tenuti ventisette incontri nazionali (per lo più di domenica, i fannulloni!) e quattro "Giornate di studio" aperte al pubblico; la risonanza sulla stampa fu sempre nulla, nonostante ogni sforzo. Grazie alla collaborazione con l'associazione "Progetto per la scuola" promossa dalla collega bolognese Rossella D'Alfonso, avemmo però accesso agli "Annali della pubblica istruzione", dove nel 1999 pubblicammo i nostri contributi al curriculum.

I nostri documenti più importanti riguardarono la "modularità" dei curricoli, le dimensioni "trasversali" dell'educazione, la formazione degli insegnanti: erano testi non lunghi ma densi, frutto di discussioni laboriose. Una specie di patto di sangue escludeva dalle nostre riunioni gli argomenti di interesse particolaristico, come le rivendicazioni di maggiori spazi orari che i rappresentanti delle discipline hanno quasi sempre e che pure potevano suscitare qualche tensione, ma fuori dal Forum. Forse questo ha contribuito a modificare l'immagine pubblica di queste associazioni e a ottenere il riconoscimento di De Mauro ministro.

Dal 2001 i nostri documenti dovettero diventare meno propositivi, quasi solo critici nei confronti del ministero Moratti; curai fra l'altro la stampa dei pareri delle associazioni sui curricoli riscritti dai consiglieri di quel ministro in un "Libro bianco" che

suscitò qualche interesse. Ma alla lunga questo diventava defatigante. Durante il ministero Fioroni dell'ultimo governo Prodi ci fu un risveglio di interesse, perché ci fu qualche mossa apprezzabile, tra cui una riscrittura delle *Indicazioni*. Ma quel ministro, e la sua molto democratica vice Bastico, non avevano per noi le orecchie attente di De Mauro. Al dodicesimo anno ho avuto una crisi di rigetto; ho tentato di passare il lavoro ad altri, ma sembra con scarso successo. Ho pensato che se tutto dipendeva dall'impegno di una persona (la quale tra l'altro era invecchiata), a maggior ragione non valeva la pena di continuare.

Competenze e altre astruserie

Il termine "competenze" comparve nella legge di riforma dell'esame di stato promossa da Berlinguer nel 1997 e attuata dal 1999, là dove diceva che si sarebbero disciplinati i certificati di promozione «al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite»; era una sciocchezza perché il nuovo esame, per quanto assegni punteggi distinti a tre prove e ad altro, mira a un voto globale e non prevede nessun accertamento analitico; resta dunque a mezza strada tra un esame di competenze e un esame di "maturità", concetto che ho sempre trovato di una sublime idiozia: dire con un voto quanto uno è "maturo" è come mettere su una bilancia la sua anima. Quella riforma fu invece importante per il rinnovamento della prova scritta di Italiano, che per la prima volta rompeva l'egemonia del vacuo tema, che fin dal 1973 De Mauro aveva denunciato come lui sa fare. In quel momento ebbe peso il parere di linguisti come lui e Sabatini, ma anche del Giscel nel suo complesso, allora impegnato a collaborare col Ministero in un progetto "Laboratorio di scrittura" (1998-2002, se non sbaglio), che produsse ottime cose di ricerca e formazione.

Il termine ricomparve in un Regolamento del 1999 sull'autonomia degli istituti scolastici, che attuava una legge più generale di riforma della pubblica amministrazione (quelli erano davvero tempi di riforme - poi restate a mezzo). All'art. 8 lo stato riservava a sé, tra altre cose, la definizione degli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni». A me l'espressione pare chiara, ma a molti parve una delle solite astruserie pedagogiche; come se non avessero sentito mai parlare della

competenza di un medico, di uno studioso, di un artigiano. L'idea più sciocca fu di coloro che, dato che il termine si applica spesso a situazioni di lavoro, sospettarono che nascondesse il bieco proposito di asservire la scuola agli interessi della produzione e dei suoi padroni.

L'amministrazione al solito non aveva idee chiare, e al solito scaricò il problema sulle scuole, chiedendo che fossero loro a specificare le competenze. Così suscitò l'ennesima ondata di panico tra gli insegnanti. Per me cessarono di colpo le richieste di interventi sulla didattica e si moltiplicarono quelle di spiegare il concetto di competenze. Ritenevo che avesse in sé grandi potenzialità, se si intende per "competenza" il saper fare qualcosa con quello che si sa: ripetere quello che si è studiato il giorno prima può essere indizio di una conoscenza, che generalmente sparisce nel giro di un mese; usare quel che si è imparato per applicarlo, per imparare cose nuove, per risolvere problemi diversi da quelli affrontati per esercizio sarebbe una competenza, probabilmente più durevole. Questo dicevo nelle scuole e in articoli su diverse riviste; ma più cercavo di distinguere, semplificare, fare esempi, più altri si premuravano di complicare e confondere: quando i pedagogisti si buttano su un termine, ci fanno rientrare tutto ciò che è desiderabile nell'educazione, tutti i buoni propositi di cui hanno sempre parlato. Così vennero fuori le "competenze relazionali", il senso di responsabilità e altre cose importanti, che l'educazione deve promuovere, ma non si mettono in una prova d'esame e non si scrivono in un certificato. L'opera è stata poi perfezionata da un documento della Commissione dell'Unione Europea (2005), che tra le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" elenca le "Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica" e l'"Espressione culturale". Tutti ripetono che bisogna seguire queste autorevoli indicazioni, ma forse l'unico modo per farlo è ripetere le stesse vacuità.

La commissione per le *Indicazioni*

La questione decisiva era definire quei benedetti «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni» che dovevano assicurare che un nucleo comune di apprendimenti fosse garantito e verificato dallo stato, lasciando all'autonomia di scuole e

insegnanti le scelte di metodi e in parte anche di contenuti. Un “sapere minimo garantito” diceva De Mauro, mentre altri non volevano sentir parlare di “minimo”, un po’ come quei superstiziosi che temono che a pronunciare la parola “cancro” ti venga la malattia. Queste liste di obiettivi dovevano sostituire i tradizionali programmi, che prescrivono o raccomandano che cosa e come insegnare, e poco si preoccupano di specificare che cosa gli studenti dovrebbero imparare. Molti sono rimasti affezionati ai programmi, e in effetti in quelli scritti tra il 1979 e il 1990 c’erano cose pregevoli. Dopo un po’ però regolarmente si scopriva che “non erano applicati”. Destino cinico e baro? malvagità del corpo insegnante? a pochi veniva in mente che il difetto era di essere appunto programmi, fatti per prescrivere ed esortare e non per porre traguardi verificabili. Il problema era allora definire degli obiettivi che fossero davvero di competenza e davvero specifici, dunque verificabili. A questo scopo le “competenze relazionali” servono poco.

Berlinguer si fidò dei pedagogisti, e non diede a queste questioni l’importanza che meritavano, con la tempestività necessaria. Bisogna anche dire che durante il lungo e faticoso iter parlamentare il suo progetto era già stato snaturato in alcuni dei punti più innovativi; si sa, i parlamentari che si occupano di queste cose sono per lo più baroni universitari. Comunque Berlinguer fu estromesso nel 2000 alla caduta del governo D’Alema, e non per queste responsabilità; Tullio De Mauro, chiamato a succedergli, si trovò a un anno dalla scadenza della legislatura “con i cassetti vuoti”, come mi disse una persona a lui vicina, con i curricoli (e altre cose) ancora tutti da impostare.

De Mauro fece tutto quello che era possibile a quel punto: nominò una commissione di studio, che già nel giugno di quell’anno tenne la prima riunione; comprendeva quasi trecento membri: pedagogisti, importanti accademici, ma soprattutto esponenti dell’associazionismo della scuola, “generalista” e disciplinare. Si lavorò duramente, divisi in gruppi di lavoro per aree disciplinari, per nove mesi: molte riunioni a Roma, un intenso dibattito telematico. Ovviamente non tutti erano impegnati allo stesso modo, ma eravamo in molti a prendere la cosa molto sul serio. Ho scorso una parte dei documenti di quel periodo, anche per destinarne buona parte alla Buca della Memoria; mi colpisce, ancora una volta, come quando si

discute di queste cose sembri sempre la prima volta: non c'è un approccio comune depositato nel tempo, ciascuno parte da premesse diverse e parla da solo.

Nonostante tutto, le *Indicazioni* per la scuola di base a marzo 2001 erano già ufficialmente emanate e pubblicate in una notte, con la collaborazione della Zanichelli. Nel complesso risultarono un ottimo testo; quelle per l'area linguistica, in cui avevano avuto un ruolo importante Mario Ambel, Cristina Lavinio, Maria Teresa Calzetti, si ispiravano al meglio dell'educazione linguistica ed erano abbastanza precise e scandite nel tempo. Ci fu anche, tra marzo e aprile, un tentativo di proseguire i lavori per il secondo ciclo dell'istruzione; io non andai a quella convocazione: ero stanco, e sapevo che questa storia era finita. A maggio ci furono le elezioni, la prevista sconfitta della sinistra, e meritata, e il nuovo governo si affrettò a distruggere tutto questo lavoro.

Fine dell'ultimo aprile

In quella stessa primavera Berlinguer pubblicò un libro in cui ripercorreva la sua esperienza di ministro, rivendicava di aver affrontato una serie di problemi incancreniti da anni, rievocava le difficoltà che aveva dovuto incontrare da ogni parte: interessi consolidati, pigrizie mentali, abitudine a una politica fatta più di proclami e manifestazioni che di lavoro sulle cose. Recensii quel libro su "L'Indice dei libri del mese", a cui collaboravo saltuariamente. Riconoscevo al ministro di avere avuto un'ambizione alta, una "visione" si dice oggi, ma ritenevo che non avesse saputo seguire le sue grandi idee nei particolari, entrare con tempestività in tutti i complicati meccanismi dell'amministrazione. Più tardi inclusi quella recensione con una dozzina di altri scritti degli ultimi sette anni in un volumetto a mie spese che intitolai, rubando l'idea a un vecchio film di Benigni, *Berlinguer ti ho voluto bene*.

Scuola di Specializzazione all’Insegnamento

Nasce la formazione iniziale degli insegnanti

Nel 1992 ebbi l’occasione di partecipare a un seminario europeo sulla formazione degli insegnanti; su una quindicina di partecipanti, di setto o otto paesi, ero l’unico italiano, e l’unico che dovette dire “Da noi la formazione iniziale non esiste”. Mi vergognavo come un cane.

Considerai dunque storiche le date 1998 (avvio dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria) e 1999 (avvio delle Scuole di specializzazione all’insegnamento secondario, SSIS). Era l’attuazione di una legge del 1973 nel primo caso, del 1990 nel secondo; la normale anormalità di questo paese ci ha abituato a questi scarti temporali. Vale la pena di ricordare il nome del ministro che attuò quel che era scritto nelle norme e creò, per la prima volta nella storia d’Italia, un sistema di formazione che considerasse l’insegnamento, anche secondario, come una professione: Luigi Berlinguer.

Docente, o quasi

Nel 2002, grazie a una segnalazione di Maria Pia lo Duca, fui nominato docente di Didattica della letteratura italiana nella SSIS dell’università di Venezia. (Nota: secondo la legge le SSIS erano regionali, ma non ho mai saputo di due università della stessa regione che si coordinassero). Fu un inverno piacevole: le lezioni si tenevano in un liceo vicino alle Mercerie, per raggiungerlo dalla stazione camminavo una mezz’ora attraverso il Ghetto e lungo il canale Morosini; le quattro ore di treno, tra andata e ritorno, non mi pesavano. Quella SSIS era anche bene organizzata. Peccato che nessuno mi avesse informato che per continuare l’anno successivo avrei dovuto cambiare semestre; questo era incompatibile con l’impegno che avevo già con la SSIS di Bologna, e dovetti rinunciare.

A Bologna chi non era docente universitario poteva essere incaricato solo di un “laboratorio”: le gerarchie vanno rispettate. Ho avuto un laboratorio di Didattica della lingua e letteratura italiana per sette anni, dal 2001 al 2008. Qui il lavoro si svolgeva tra varie disfunzioni: in sette anni ho cambiato quattro sedi di lavoro, in

seminterrati, in cima a scale defatiganti, a volte anche in aule belle e nuove, ma sempre come ospite tollerato; questo in anni in cui l'Ateneo allargava i propri spazi costruendo o restaurando magnifici palazzi, segno che l'Università non prendeva molto sul serio il suo nuovo compito. Aggiungo i ritardi organizzativi, la scarsa considerazione del lavoro prezioso e defatigante degli insegnanti supervisor del tirocinio. Come è accaduto un po' in tutte le SSIS, molti corsi avevano un carattere più accademico che professionale: c'erano docenti che trovavano più comodo ripetere quel che già facevano nei corsi universitari che porsi il problema, per loro nuovo, della preparazione degli insegnanti. C'era sì una parte pedagogica, ma qui trionfava una didattica della programmazione rigidamente tassonomica: si insegnava più a compilare tabelle di obiettivi che a progettare le attività per perseguirli. Le valutazioni erano eccessivamente appiattite verso l'alto, e impedivano di discriminare il buono e il meno buono nel momento in cui si conferiva il titolo all'esercizio di una professione tanto importante e difficile. Ricordo un simpatico collega che nelle conversazioni private non faceva che deplorare la scarsa preparazione e la poca voglia di lavorare dei corsisti. Agli esami dava a tutti trenta.

Nonostante tutto questo, ogni anno, nei corsi e negli esami, ho incontrato giovani professionalmente motivati e preparati molto più di quelli che sono arrivati all'insegnamento per altre strade; consapevoli di almeno alcuni dei problemi del mestiere e delle inevitabili lacune della preparazione disciplinare, e disposti a studiare per affrontare gli uni e le altre; capaci di riflettere criticamente sulle loro prime esperienze in classe. Non parlo ovviamente di tutti, ma, direi, di una buona metà. E sono arrivato alla conclusione che il peggiore dei sistemi possibili di formazione all'insegnamento era molto migliore dell'assenza di qualunque sistema di formazione.

Formare precari

Ma al termine di un esame subentrava un altro pensiero: "Ora costei o costui affronterà le supplenze, le eterne graduatorie, sbattuta da una sede all'altra senza certezze, senza continuità di esperienza professionale, in eterna attesa; in capo a una dozzina di anni, quando avrà perso ogni motivazione professionale e ogni voglia di studiare,

entrerà in ruolo”. La previsione è confermata dalle ricerche: secondo i dati dell’Associazione TreeLLLe³, l’età media dell’ingresso in ruolo di un insegnante è arrivata a 39 anni. La stessa fonte stimava in decenni il tempo necessario a esaurire le graduatorie permanenti degli insegnanti precari.

Non si può pensare la formazione iniziale degli insegnanti separata dal reclutamento: da un reclutamento ordinario e con modalità uguali per tutti, che si tratti di concorsi nazionali o di altro. Ma non si può pensare a un reclutamento normale se non si smuove il macigno delle sterminate eterne graduatorie che si riproducono nel tempo. (Qualcuno ricorda come si chiamava l’ultimo ministro che ha mostrato di capire il problema e ha tentato di affrontarlo con un gigantesco concorso nazionale, semplicemente applicando la legge vigente?) Il *Quaderno bianco sulla scuola* prodotto dai ministeri dell’Economia e della Pubblica istruzione nel settembre 2007 faceva in proposito una serie di proiezioni e di ipotesi che mostravano come si potrebbe eliminare il precariato nell’arco di una decina di anni. Non mi sembra che quelle idee possano avere un seguito in un prevedibile futuro. Del resto una soluzione del problema richiederebbe un progetto e un impegno politico coerente per vari anni, e questo è impensabile in Italia.

Muore la formazione iniziale degli insegnanti

Nelle SSIS si è realizzato il primo incontro istituzionale tra scuola e università. Alcune facoltà hanno cominciato a comprendere le conseguenze che dovrebbe avere sulla loro cultura della formazione e della ricerca il fatto che la scuola sia lo sbocco professionale di buona parte dei propri studenti, e altre avrebbero potuto seguirle. La cultura professionale che si forma nell’insegnamento, che è ricchissima anche se minoritaria, ha potuto avere istituzionalmente interlocutori là dove naturalmente li dovrebbe avere. L’invenzione dell’insegnante supervisore del tirocinio con semiesonero ha creato per la prima volta una forma di riconoscimento della professionalità dell’insegnante: finalmente una specie di carriera (anche se non economica) che non consista nello smettere di fare l’insegnante.

3. *Oltre il precariato, Quaderno n. 6*, dicembre 2006.

A tutto questo pose fine una legge del 2003 (ministero Moratti) che sopprimeva le SSIS. Anche le demolizioni sono lente in questo paese; se non sbaglio la chiusura effettiva è avvenuta cinque anni dopo. Quello che ricordo bene è che per tre o quattro anni ho avuto l'ulteriore delizia di insegnare per l'ultimo anno: era impossibile suggerire qualunque modifica dell'assetto, tanto quell'anno era l'ultimo. Quando si è arrivati alla soppressione effettiva, le grida di giubilo di qualche accademico hanno confermato che quel che si è voluto colpire è soprattutto l'incontro tra università e scuola, con le esigenze di crescita e di responsabilità che pone a entrambe. Per qualcuno l'insegnante deve restare un puro esecutore di ordini che non esprime una propria professionalità e una propria cultura; per il mondo accademico più retrivo l'università deve restare l'unico luogo autorizzato a elaborare e impartire cultura: una cultura che sarà poi tanto più povera quanto più si chiude in sé stessa.

Infatti il nuovo sistema di accesso all'insegnamento previsto (per quando? intanto per sei anni non ci saranno nuovi insegnanti abilitati) è rigorosamente rinchiuso nei recinti delle singole facoltà; a loro è affidato anche il tirocinio, successivo alla formazione universitaria. Rinchiudere la formazione all'insegnamento in corsi di laurea, separandola nel tempo dal tirocinio, significa negare che la competenza dell'insegnante esperto serva alla formazione dei nuovi insegnanti. E come ama ripetere Guido Armellini, vi immaginate una facoltà di Medicina in cui nessun docente abbia mai fatto il medico? o una Scuola di formazione forense in cui nessun docente sia avvocato?

Segretario del GISCEL

Essere “giscelino”

Mi iscrissi nel 1969 alla Società di Linguistica Italiana. Il Giscel fu costituito al suo interno nel 1973; nel 1975 ero presente alla storica riunione in cui furono approvate le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* presentate da De Mauro. Ebbi poi qualche difficoltà a farmi accettare nel gruppo da sconosciuto professore di provincia, sebbene godessi dell'amicizia di De Mauro, che già prima di conoscermi aveva commentato positivamente in una sua rubrica sull'“Espresso” un mio intervento su “Riforma della scuola”. Frequentai i convegni nazionali del Giscel fin dal primo (1982), diventai socio a pieno titolo quando nel 1985 fondammo il gruppo regionale Emilia-Romagna.

Tutta la mia vita professionale insomma è stata all'insegna del Giscel. Come altri, devo a questo rapporto di essere quello che sono: ha voluto dire stimoli alla ricerca e al lavoro formativo, discussioni che fanno crescere, conoscenze, e soprattutto amicizie, in ogni parte d'Italia.

Ogni relazione profonda e coinvolgente deve essere anche un po' “litigarella”, per cui non stupirà se rievocherò più conflitti che consensi; del resto è nel mio carattere non spendere molte parole su ciò che va o è andato bene. Non so se è per questo che, essendo uno dei membri più anziani dell'associazione, sono stato sempre considerato al suo interno una specie di monello.

Lecce 2004

Fu a Lecce, nella primavera del 2004, l'assemblea che mi elesse segretario nazionale alla scadenza del mandato di Cristina Lavinio. L'elezione, come in altre associazioni simili, è una ratifica formale della proposta di un Comitato nomine che si incarica per tempo di trovare chi è disposto al sacrificio; per chiunque mostri di interessarsi e di saper fare viene prima o poi il suo turno. Io comunque avevo desiderato la carica ed ero convinto di poter fare qualcosa di buono. Improvvisai un discorsetto di investitura: dicevo che volevo lavorare perché il Giscel, che era stato fino allora un insieme di gruppi di ricerca che si ritrovavano di tanto in tanto in incontri nazionali, diventasse una vera associazione, con organi

collegiali che si riunivano, con una sua presenza visibile sul piano della politica scolastica. Bastò questo a suscitare la preoccupazione di alcune socie autorevoli nella storia dell'associazione e custodi della sua ortodossia: forse non tanto per le intenzioni che mostravo, ma per il fatto che avessi delle intenzioni. Cominciarono interventi a raffica (io, segretario eletto, riuscivo a stento a dire due parole): su tutte le questioni del momento si voleva che l'assemblea deliberasse minutamente quello che dovevo fare. Se dicevo "mi impegno ad affrontare la questione", pareva che non avessi parlato. Non avevo ancora imparato che questa è la dinamica normale di un'assemblea Giscel; la notte seguente fu la peggiore della mia vita, e appena tornato a casa scontai lo stress con una buona settimana di febbre.

Al lavoro

Le condizioni organizzative che mi trovai ad affrontare non erano facili. La cassa sociale, alimentata dai diritti d'autore sulla collana di pubblicazioni, era dispersa su due conti correnti: uno a Padova, dove l'associazione era stata fondata con atto notarile, e uno a Cagliari, perché Cristina aveva trovato più semplice aprirne uno nuovo nella sua città che far trasferire quello esistente. La sede legale era un indirizzo romano dove negli anni sessanta aveva risieduto l'USIS, l'associazione per la diffusione della cultura statunitense; ma l'USIS non esisteva più, e a quell'indirizzo non c'era nemmeno più chi reindirizzasse la posta che ci arrivava, rara ma a volte importante. C'era un sito informatico dell'associazione ma era in abbandono: creato e gestito dal segretario del gruppo piemontese Agostino Roncallo, era ormai occupato da lui, che stava assumendo posizioni fortemente critiche verso tutta la storia del Giscel; così chi entrava in quello che pareva il sito dell'associazione ci trovava scritto che le *Dieci tesi* erano "obsolete": affermazione più che discutibile, ma tale da suscitare nel Giscel vere crisi isteriche. Da anni l'associazione non riusciva a ottenere dal Ministero dell'Istruzione la qualificazione come "Ente di formazione", che consente di avere l'esonero dal servizio per gli insegnanti che partecipavano alle sue iniziative. Infine, era rimasta sempre nebulosa la consistenza degli iscritti: prerequisito era ed è l'iscrizione alla S.L.I., che è onerosa, dopo di che l'appartenenza al Giscel nasce

dall'adesione a un gruppo regionale, che ogni sede può regolare diversamente o non regolare affatto.

Dopo poche settimane il Giscel aveva un unico conto corrente; grazie al lavoro di Maria Maggio aveva un proprio sito senza più possibili equivoci. Il cambiamento della sede legale richiese un po' di tempo perché doveva essere ratificato dagli organi della S.L.I., comunque ora la sede è presso il Dipartimento di Filologia e Linguistica dell'Università "La Sapienza". La qualificazione come Ente di formazione fu un lavoraccio, perché richiedeva di presentare una complicata documentazione e di marcare strettamente gli uffici ministeriali e ispettori preposti; comunque nel 2005 fu ottenuta. Iniziai il censimento degli iscritti insieme a Rosa Calò, membro della segreteria, e ripetei l'operazione due anni dopo; i dati che si ottengono non sono del tutto precisi, anche perché spesso non sono aggiornati quelli della S.L.I., ma questo sforzo, continuato dalle segreterie successive, ha portato ad avere un'immagine meno nebulosa dell'associazione.

Documenti

Nell'assemblea di Lecce si era manifestata l'esigenza di contrapporre una proposta curricolare del Giscel sull'educazione linguistica a quel che stava venendo avanti con la "riforma Moratti". Cercai di dare una risposta rapida: buttato giù uno schema generale, chiesi la collaborazione di un gruppetto scelto di soci e durante i mesi estivi li tampinai spietatamente perché scrivessero; se qualcuno tardava, scrivevo io, oltre a intervenire per assicurare una certa omogeneità di formato alla varie parti. A fine agosto il testo era completo e aveva avuto una sommaria revisione da De Mauro. Certo tutto ha un prezzo: qualcuno non apprezzò i miei modi spicci, qualche amicizia rischiò una crisi; io al solito anteposi l'obiettivo a tutti i rispetti umani, e credo ancora che se non lo avessi fatto il documento sarebbe stato scritto dopo un anno, quando non avrebbe avuto più interesse. In un'assemblea che si tenne a Modena in settembre fu approvato il testo intitolato *Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica*. Qualcuno osservò che questo poteva essere un buon documento di indirizzo, ma che per diffondere le nostre posizioni tra gli insegnanti e gli utenti della scuola occorreva qualcosa di più agile. Furono incaricati Guerriero,

Lugarini e Sobrero; io diedi una mano alla redazione, trovai grafico e stampatore, e a fine anno ero in grado di spedire ai gruppi regionali un vivace dépliant intitolato *Oltre la “riforma” Moratti: le proposte dell’educazione linguistica democratica*, tirato in 2000 copie; che sono poche, ma sono più di quanto il Giscel sia mai stato in grado di fare.

Intanto si era deciso di dare adeguato rilievo al trentennale delle *Dieci tesi*. Grazie al lavoro di Emanuela Piemontese e delle sue amiche del Giscel Lazio, fu possibile organizzare un’imponente Giornata di studio, che si tenne a Roma in Campidoglio (era allora sindaco Veltroni), in un affollatissimo salone, con relazione di De Mauro e altri autorevoli interventi. Per quell’occasione feci stampare un fascicolo contenente le *Dieci tesi* e il documento sul curriculum nella versione estesa, che esaurì rapidamente le sue mille copie; più tardi feci fare un’ulteriore tiratura delle sole *Dieci tesi*. Il documento era naturalmente già incluso in pubblicazioni nostre e altrui, ma non era stato mai (né è stato in seguito) diffuso gratuitamente. Direi che non è poco, per uno che è stato a volte sospettato di scarsa devozione al nostro testo fondativo.

La grana Piemonte

Ho già accennato a chi davvero dichiarava “obsoleto” le *Tesi*, Agostino Roncallo, segretario del Giscel Piemonte fin dalle origini. La crisi si era andata acuendo nel 2003 per via dei suoi interventi nel sito piemontese e su riviste; era esasperata da una furiosa polemica tra Roncallo e un altro socio di Verbania, Pino Arpaia, che era arrivata alle scomuniche e agli insulti. Già l’assemblea di Lecce aveva impiegato metà del proprio tempo a esprimere profonda amarezza; ma l’*establishment* del Giscel disdegnava di entrare pubblicamente in discussione, e così le tesi roncalliane ottenevano qualche eco positiva: tra l’altro l’uomo, dotato di talento organizzativo, riuscì in pochi anni a pubblicare, presso editori prestigiosi, tre libri che raccoglievano, accanto alle sue discettazioni, esperienze didattiche di colleghi spesso interessanti. Io ritenevo che le idee andassero sempre discusse e fui l’unico del Giscel a replicare, su “Insegnare”, a un articolo di Roncallo che equiparava la riforma Moratti a quella di Berlinguer e De Mauro: un’equazione spesso ripetuta “a sinistra”, con motivazioni a mio parere di stampo

conservatore che, si sarà capito, mi fanno saltare la mosca al naso. Più tardi, quando ero già segretario, andai a Novara a un dibattito organizzato da Roncallo, in cui polemizzammo in modo duro ma corretto.

Ma la tempesta scoppiò dopo la Giornata del trentennale, quando Roncallo, in una lettera diffusa all'indirizzario dei soci più attivi, si permise di mettere in discussione l'onorabilità di Tullio De Mauro, reo di aver accennato alla tesi dell'"obsolescenza" senza citare nome e cognome del suo autore. Allora su quell'indirizzario fu un diluvio di amarezze, deplorazioni e condanne da tre pagine l'una. C'era chi invocava l'espulsione del Giscel Piemonte, così come il medesimo aveva creduto di "espellere" Pino Arpaia; io cercavo di ricordare a tutti che da noi non esisteva la CCC del PCI dei bei tempi (Commissione Centrale di Controllo). Sulle deplorazioni elettroniche intervenni brevemente ma credo fermamente; scrivevo che le recriminazioni e offese di Agostino Roncallo mi parevano tali da suscitare fastidio più che irritazione e che «le pretese di discettare sull'onore di Tullio De Mauro suscitano più pena che sdegno». Ma in 48 ore avevo dovuto già subire telefonate del tipo "Il tuo silenzio è assordante!", o sentirmi chiedere: "Tu sei d'accordo con Roncallo?"; a questa domanda rifiutai di rispondere, dato che non bastava una vita di lavoro a cancellare i dubbi; e poi, quando l'Inquisizione ti chiede se sei eretico, se ammetti vai al rogo, se neghi sei mendace. Forse la mia eresia era di aver detto e scritto che nei trent'anni trascorsi dalle *Tesi* qualcosa era cambiato nella scuola, qualcosa di nuovo era nato nella didattica. Del resto lo stesso De Mauro andava scrivendo in quel torno di tempo che sarebbero state opportune una undicesima e una dodicesima tesi, ma pare che non tutti se ne accorgessero.

C'era chi diceva che il gruppo piemontese doveva essere sciolto d'imperio perché Roncallo era rimasto segretario per più di quattro anni consecutivi; in effetti nella maggior parte delle sedi ci attenevamo a questa regola, ma nessuno si era accorto che nello statuto essa riguardava solo le cariche nazionali. Così alla prima occasione feci introdurre nello statuto un minimo di regole anche per le segreterie regionali; non bastava certo questo per placare gli animi. Sul caso specifico, feci quello che era possibile e opportuno, cioè nulla: attesi che chi aveva ormai rotto con tutta la storia del

Giscel se ne andasse e che il gruppo si dissolvesse, dilaniato dalle violente diatribe; questo purtroppo ci ha fatto perdere anche persone valide. Quando Roncallo ammise che il gruppo piemontese non esisteva più, ne certificai la cessazione. Poi ho cercato contatti per costituire un nuovo gruppo, ho fatto anche viaggi a Torino, ma con scarso successo; pare che ora, passati altri anni, la segretaria in carica possa ottenere qualcosa di più.

Secondo mandato

Nel 2006 ci fu un Convegno nazionale a Siena e fui confermato in carica per un secondo biennio, come avviene normalmente se l'interessato accetta. Nell'assemblea non persi l'occasione di rendermi antipatico con qualche scatto di umore, ma nel complesso cominciavo a essere meglio accettato da tutta l'associazione.

Poseidon

Da qualche anno succede ogni tanto che mia moglie mi trova a parlare da solo davanti al computer, e non per le solite imprecazioni contro la macchina; invece di chiedersi se sono impazzito, ha imparato che sto facendo un coso, come si dice, un "sincrono". Tutto è cominciato nel 2001, quando l'ispettrice Anna Piperno promosse tre seminari coinvolgendo il Giscel, Il Lend ("Lingua e nuova didattica", movimento che raccoglie insegnanti in prevalenza di lingue straniere) e la sezione didattica dell'ADI (Associazione degli italianisti, che si interessa di educazione letteraria). Il tema era la promozione di un'educazione linguistica e letteraria che integrasse gli insegnamenti di italiano, lingue moderne e lingue classiche. Nacque l'idea di mettere a disposizione di altre attività formative il prodotto di quei seminari, poi nel tempo il progetto si è andato dilatando, mentre assumeva il nome del dio del mare: è stato assunto dall'INDIRE, già BDP poi ANSAS (innovazione continua, nelle sigle), l'agenzia del Ministero che si occupa di formazione, la quale ha imposto che tutto sia riversato in un sito della rete e usato via Internet. Molti tra noi delle associazioni eravamo scettici in proposito, ma col tempo ci siamo ricreduti.

Impossibile raccontare tutte le fasi del lavoro di dieci anni; posso dire che il lavoro è stato tanto e ha comportato tante

arrabbiature: innumerevoli viaggi a Roma per un Comitato scientifico di cui facciamo parte per il Giscel Cristina, Anna Rosa, Gabriele Pallotti ed io, un comitato che spesso starnazza per ore senza riuscire a prendere decisioni; perenni ritardi dovuti alla pesantezza della macchina burocratica: nel “Poseidon” quel che si programma per l’autunno si tenta di fare durante le vacanze di Natale, il lavoro della primavera slitta a luglio e agosto, la formazione che dovrebbe durare un anno ne dura due; ancora, la manipolazione in versione informatica dei materiali che noi forniamo a volte li travisa, ed è condizionata da rigidità tecniche di cui i cantori della rete di solito non parlano. Eppure. Il materiale è buono, la formazione ha raggiunto prima decine poi centinaia di insegnanti sparsi per la penisola, molti dei quali hanno maturato una cultura professionale comune; alcuni sono entrati in contatto col Giscel per quella via. Gli incontri “virtuali” in rete, tra mille intoppi, hanno pure consentito conoscenza e scambi di idee tra persone che altrimenti non avrebbero mai potuto collaborare. Oggi il progetto prolifera in interventi regionali, in cui la sua natura originaria si stempera. E tuttavia: se di recente su per i monti dell’interno della Sicilia ho incontrato insegnanti che avevano visto un mio lavoro sulla riflessione della lingua, lo devo a “Poseidon”.

Spese

Il Giscel aveva accumulato negli anni un “tesoretto” abbastanza consistente, grazie alle pubblicazioni; mi era già accaduto, prima di essere segretario, di dire in un’assemblea che ritenevo che il compito dell’associazione non fosse tesaurizzare, ma spendere per animare la propria vita interna e per iniziative visibili. Una prima attuazione di questa idea fu estendere ai segretari regionali il rimborso delle spese di viaggio in occasione di assemblee e seminari, che prima esisteva al massimo per le cariche nazionali; nessuno se ne era mai lamentato, mentre da quando ci fu il rimborso, per quanto definito “parziale”, cominciarono le rimostranze e le richieste di maggiore copertura. Ma questo è normale. Quanto ad animare la vita dell’associazione, nel 2006 promossi due seminari interni sul tema della formazione degli insegnanti, in servizio ed iniziale, che portarono alla scrittura di documenti di indirizzo. Quanto alle iniziative visibili, nel 2007 ci

furono due seminari di formazione di due giorni organizzati dal Giscel Veneto (Montegrotto Terme) e dal Giscel Calabria (Amantea); oltre a un buon numero di iniziative locali di un giorno, quasi tutte con qualche sostegno finanziario dell'associazione.

Nel complesso il “tesoretto” diminuiva, anche per il crollo delle entrate editoriali di cui dirò, ma con un ritmo tale da non destare preoccupazioni per molti anni. Negli ultimi anni, quando non sono più segretario ma ancora tesoriere, il calo ha cominciato a preoccupare, e ho cercato di farlo capire; ma ogni tanto qualcuno, che non ha mai letto un bilancio, mi dimostra con calcoli fantasiosi che le cose vanno benissimo.

Ancora O.S.A.

Ancora nel 2006 ci furono le elezioni che portarono all'ultimo travagliato governo Prodi con Fioroni ministro dell'istruzione. Se avevamo pensato di trovare in questo ministero orecchie più attente, ci eravamo sbagliati. Ricordo i lunghi appostamenti per incontrare la viceministra Mariangela Bastico, che oltre tutto era stata assessora in Emilia-Romagna: arrivava precipitosamente, cercava di capire in un minuto di che cosa parlavo, diceva cortesemente che ne avremmo riparlato, e spariva. Ricordo un viaggio a Roma fatto per conto sia del Giscel, sia del Forum delle associazioni per parlare con Giuseppe Cosentino, conosciuto non so in quale sede del Ministero e diventato altissimo funzionario: mi accolse cordialmente, caro amico amico caro, mi ascoltò con attenzione, promise, e non si fece più ritrovare. Qui una reminiscenza letteraria ci sta:

Piegossi a me dalla beata sede;
la mano e poi le gote ambe mi prese,
e il santo bacio in amendue mi diede.
[...]

Indi col seno e con la falda piena
di speme, ma di pioggia molle e brutto,
la notte andai sino al Montone a cena.

(Ariosto, Satira III)

Frattanto il Ministero aveva avviato una “revisione” delle oscene *Indicazioni curriculari* del ministero Moratti, salvo accorgersi a un mese dalla scadenza che se non avesse subito varato

le proprie quelle sarebbero andate in vigore. Così la consultazione delle associazioni disciplinari si ridusse a un'audizione in cui cinque associazioni dell'area linguistica ebbero nove minuti a testa per esprimersi. Trovo in un resoconto che feci il giorno dopo ai soci Giscel:

«...ieri dunque alle 15, Emanuela Piemontese, Franco De Renzo ed io ci siamo presentati all'"audizione" della Commissione preposta alla revisione delle Indicazioni nazionali per la scuola di base. In realtà c'erano solo cinque membri della commissione [...]; l'unico nome a me noto era Marco Rossi-Doria. Poi c'era qualche personaggio più ministeriale (segreteria del ministro, un finora fantomatico "gruppo tecnico" di ispettori che affianca la commissione...). [...]

Impressione generale: Rossi Doria aveva l'aria di capire di che cosa parlavamo e di avere in testa qualcosa, gli altri avevano un'aria leggermente stranita, quasi non sapessero bene che cosa erano venuti a fare; o forse non capivano questa gente delle associazioni che parlava di discussioni, esperienze, documenti, che per loro parevano tutte novità (così mi è parso quando qualcuno ha sfogliato il fascicolo *Idee per un curriculum* di cui avevo messo sul tavolo alcune copie). [...] Hanno preso diligenti appunti e raccolto i documenti delle associazioni. Hanno accolto le critiche serenamente, ma veramente apparivano troppo groggy per far venire la voglia di infierire.»

Ancora A cura di

Quando poi uscirono le nuove *Indicazioni* per il “primo ciclo”, coi relativi O.S.A. (2007; sono tuttora in vigore, anche se pochi lo sanno), con sorpresa non le trovammo cattive, almeno per la parte linguistica; dunque una critica aspra al metodo non escluse una moderata approvazione del merito, quasi unanime tra noi.

Era la prima volta che al posto di programmi entravano in vigore “obiettivi specifici di apprendimento” (otto anni dopo la norma relativa, un tempo normale in questo paese), e si annunciavano grandi progetti di formazione per preparare gli insegnanti alla loro attuazione; che poi si ridussero a poco, mentre il governo Prodi cadeva e ci si avviava alle elezioni anticipate del 2008. Noi volevamo essere della partita, e nel Comitato scientifico

per le pubblicazioni decidemmo di uscire subito con un volumetto di commento alle *Indicazioni*, suddiviso tra cinque o sei di noi secondo le varie parti come lettura, scrittura, abilità orali, riflessione sulla lingua ecc. Il curatore tanto per cambiare fui io. Fu un'altra estate passata a rivedere e negoziare i testi, a perseguire gli autori in ritardo; qualcuno mandò il suo pezzo solo quando capì che stavo comunque spendendo il resto all'editore: meglio fare senza che non fare. Ai primi del 2008 il volumetto uscì presso l'editore della nostra collana, Angeli, e fu un piccolo successo (parlo di successi che si misurano in centinaia di copie); sarebbe andata meglio se l'editore, per una comprensibile diffidenza, non avesse limitato la tiratura al punto da far trovare il volume in ristampa nel momento delle iniziative formative. Quando la ristampa arrivò, era tardi.

Pubblicazioni

Che cinque o seicento copie vendute costituiscano un successo per una nostra pubblicazione è un fatto, almeno da quando La Nuova Italia Editrice ha chiuso brutalmente la collana, mentre veniva essa stessa distrutta da una nuova proprietà. Cristina Lavinio ha concluso un accordo con l'editore Angeli che ci permette ancora di pubblicare, ma la nuova collana non è mai decollata. A questo contribuiscono fattori diversi. Prima di tutto la disponibilità degli insegnanti a documentarsi sull'educazione linguistica, e forse la loro possibilità di spendere, è fortemente diminuita: personalmente, considero un successo le 1500 copie vendute di un volumetto che ho pubblicato nel 2002 presso Zanichelli, un successo paragonabile alle 7000 vendite da un altro volumetto di 24 anni prima. In secondo luogo, i volumi sono poco appetibili: sono in gran parte Atti di convegni e altre iniziative, che accumulano contributi spesso eterogenei ("atti impuri", li chiamo io); libri fatti per figurare nella biblioteca di coloro che vi hanno scritto, ma destinati ad andare poco più lontano. La proposta di passare per questi materiali a una pubblicazione in rete, avanzata con validi argomenti da alcuni soci, non riesce a fare strada: i volumi sono uno dei tabù dell'associazione.

Epilogo

Nella primavera del 2008 la mia segreteria giunse a scadenza definitiva. Quei mesi furono dedicati a un ultimo sforzo per promuovere il volumetto sulle *Indicazioni* con incontri e dibattiti: ricordo di averne fatti a Napoli, Pescara, Lecce, in Toscana. In Toscana gli incontri dovevano essere due, ma prima del secondo mi colse uno svenimento che, ripensandoci, potrebbe essere stato dovuto anche a ragioni di stress. In quell'anno sono stato colpito duramente anche da due perdite, quella di un fratello a cui volevo molto bene e quella di un'amica carissima che ho già ricordato. Sono cose che fanno invecchiare, mi sono sentito di colpo addosso i miei settant'anni. Era tempo di andare in pensione davvero, magari di scrivere le mie memorie.

APPENDICE

La mia Lettera a una professoressa

Scuola e città online, n. 1/2006. <http://www.scuolaecitta.it>
poi in *Educazione permanente*, n. 1/2006 (2007), pp. 15-23.

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. Traggio 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 soggettività non avviene al di qua della lingua, ma dentro la lingua stessa. È 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”⁴ 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 Milani⁵, 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 arditi: «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

4. 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.

5. *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.

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 effetto 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 esponeva 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». 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 proficua⁶.

*

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 Mauro⁷: 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. 116⁸), 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

6. 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.

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

8. Libreria Editrice Fiorentina, 1967 e ristampe successive.

categorico: «Son loro [i poveri] che devono diventare miei simili e miei pari»⁹.

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 apostrofato «*A professo', ma lei porta iella*»¹⁰ 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

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

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

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»¹¹.

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.

11. "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.