

EDUCARE ALLA PAROLA ¹

Primo intervento

GRUPPO NAZIONALE LINGUA MCE: RICERCHE E FILONI TEMATICI

Giancarlo Cavinato

ALL'INIZIO- LE TECNICHE DI BASE FREINET

Le tecniche introdotte dalla conoscenza con Freinet e dalla lettura delle pubblicazioni francesi della CEL (Cooperativa dell'insegnamento laico) sono profondamente innovatrici nella scuola degli anni '50 e '60. Freinet le definisce 'tecniche di vita'.

La discussione non è un *pourparler* ma affronta aspetti della vita e dell'organizzazione della classe (i piani di lavoro individuali e collettivi, ma anche cosa ha particolarmente colpito e interessato). Va organizzata e deve portare a interventi pertinenti, all'ascolto reciproco, a regole condivise.

Il primo apprendimento, il metodo naturale

E' naturale quel metodo che permette ad ognuno/a di trovare propri spazi di espressione, di ascolto, di comunicazione, di conoscenza. Di non dipendere da altri ma di essere sostenuto/a nelle proprie scoperte. Di costruirsi propri sistemi di riferimento personali (attingendo dagli scritti che coprono le pareti dell'aula e via via da una serie di altre scritture) e di smontaggio/rimontaggio di elementi del codice secondo la sua duplice articolazione, di sperimentare, come già è avvenuto nella conquista del linguaggio parlato, le fondamentali operazioni di selezione e combinazione. Di confrontarsi, confliggere (cognitivamente), co-costruire cooperando con gli altri, perché i processi di gruppo (e le dinamiche di gruppo) sono fondamentali nelle fasi dell'apprendimento. Certo non si apprende la lettoscrittura allenando alla decifrazione con dettati, esercizi di traduzione di segni in suoni, alfabetieri, sillabe, e poi chiedendo di scrivere 'pensierini'. De Mauro aveva visto nella didattica Mce, in particolare nel lavoro di Mario Lodi, una formazione linguistica dei soggetti e la realizzazione di personalità democratiche quali poi verranno prospettate attraverso le 10 tesi.

Il testo libero e la messa a punto collettiva

Dall'elaborazione dei vissuti, dall'esperienza (le uscite, le ricerche, le attività pratiche, le osservazioni) nasce l'esigenza di fissare per comunicare a chi non era presente, a interlocutori reali, per chiedere, per raccontare di sé, degli altri, del mondo. I testi vengono analizzati e giudicati dall'intera classe e si sviluppa una dialettica fra l'autore e il gruppo volta al miglioramento del testo. Nella garanzia e nella fiducia che viene posta in atto una sospensione del giudizio, che non si esercitano forme di critica ma si procede a riscritture parziali per il miglioramento. La correzione degli errori assume un altro peso e spessore in una scuola in cui l'errore è spunto generativo per riflessioni, autocorrezioni, processi di pensiero.

E' una scuola che non sanziona con voti e che incoraggia l'espressione.

TULLIO DE MAURO: READING N. 1

¹ B. Malfermoni 'Educare alla parola', Bergamo, Ed. Junior, 2002

<Solo se si alimenta e sviluppa la voglia di accedere alla letto scrittura nel quadro di un insegnamento molto aperto e stimolante, possiamo mettere da parte l'insegnamento ortografico tradizionale, tanto pieno di ossessionanti trabocchetti in ambienti linguistici segnati dalla come variazione come l'Italia: tubo si scrive con una b, dice un insegnante pronunciando magari la parola con una bella b intensa, alla romana o alla napoletana; rabbia si scrive con due b, e magari la parola è pronunciata con una b "scempia", come può accadere che faccia un insegnante settentrionale. Al bambino non resta che obbedire a queste indicazioni e, se non obbedisce, l'insegnante rischia di intervenire punitivamente, correttivamente su questi dettagli. Provoca guasti nel merito e avvia l'alunno a pensare che a scuola vogliono cose strane e inesplicabili. Perché sia detto con chiarezza: appartiene per il bambino ai sacrosanti misteri capire perché accidenti mai, a parità di pronuncia della zeta, azione si deve scrivere, per carità, mai sia altrimenti, con una zeta sola, e pazzo con due...Si dirà: ben altre cose inesplicabili rischia di insegnargli la scuola in materia di lingua se l'insegnante non ha mai letto un qualsiasi manuale di storia della lingua italiana, ma queste prime impronte rischiano di convincerlo per sempre che quel che la scuola gli insegna appartiene forse all'ordine di un oscuro dover essere, non a quello dell'essere.>

Da "Lingue dell'Educazione", CE n3/2010, ed. Erickson

La scrittura collettiva

Relazioni fatte insieme, storie collettive, giornali murali accompagnano e commentano gli eventi di vita quotidiana che vivacizzano e dinamizzano la vita della classe. Le scritture personali e collettive appesi alle pareti fanno dell'aula un contenitore di scritti densi di significato, una 'memoria'.

La corrispondenza interscolastica

'Ragazzi miei, non siamo più soli!' esclama Freinet all'arrivo del primo pacco di lettere dalla Bretagna. Rappresentarsi degli interlocutori a distanza, i loro pensieri, le loro emozioni, significa entrare pienamente nelle funzioni dello scritto sperimentandone gli effetti e le possibilità. Per presentarsi bisogna decentrarsi, ampliare lo sguardo, mettersi nei panni di uno strumento semplice che consente di superare i limiti del tempo e dello spazio. Alla delicata operazione di abbinare i corrispondenti di due classi e che devono affrontare incognite, aspettative, stereotipi, fa da pendant la lettera collettiva, ricca di notizie sul contesto, di curiosità, di dati. L'incontro diretto corona l'esperienza, stimolando ulteriormente usi del linguaggio non banali e familiari. ²

Il giornale scolastico

Scrivere per veder pubblicato il proprio scritto, cercare di renderlo interessante, importante. Sapere che più occhi lo scorreranno, che diverrà 'pubblico', richiede cura e attenzione e consente di rappresentarsi in ruoli diversi: autore, tipografo, redattore, addetto al montaggio, distributore, lettore, ampliando così lo spazio mentale di ciascuno/a.

² P. Tamagnini (a cura di) 'Didattica operativa', Bergamo, ed. Junior, 2002

A. Pettini 'Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE', Milano, Emme ed., 1978

A. Pettini 'Le tecniche Freinet', Rimini, Studio Editoriale D.O.C.U., 1952

B. Ciari 'Le nuove tecniche didattiche', Roma, Editori Riuniti, 1961

Il 'libro di vita'

La produzione di una classe supera spesso le possibilità di pubblicazione.

Ma la raccolta di testi, ricerche, monografie, creazioni, in un dossier, diventa la documentazione dell'insieme delle attività della classe. Anche gli analoghi materiali inviati dalla/e classe/i corrispondente/i vanno a far parte del libro, che costituisce la memoria e consente anche ad esterni- altre classi, genitori, insegnanti- di ricostruire i percorsi. Ognuno può trovarvi un suo spazio, sue tracce.

Libera espressione, drammatizzazione

Per acquisire una rappresentazione mobile, non fissa e rigida della realtà, è necessario giocare a creare situazioni, a cambiare posizioni e ruoli, moltiplicare le rappresentazioni, sperimentarsi in copioni diversi. Non riprodurre meccanicamente testi teatrali ma animare situazioni, immedesimarsi in storie diverse, lavorare insieme alla messa in scena, alla scelta di musiche, dialoghi, scenari.

Liberare il bambino da condizionamenti e stereotipi nell'epoca della pubblicità, dei media, dei 'persuasori occulti', attuando una pedagogia dello stimolo anziché del modello, è quanto anche il mce si propone.

Si tratta, attraverso il pieno sviluppo e utilizzo della **corporeità**, della **manualità**, della **sensorialità**, il di tener conto del rapporto emozioni-conoscenza, di sollecitare l'**interezza** dei soggetti, di valorizzarne la **cultura**.³

NUOVE GRAMMATICHE, NUOVI AMBITI DELLA LINGUISTICA

Negli anni settanta una nuova generazione di insegnanti si affaccia, hanno frequentato l'Università, incontrato lo strutturalismo, la psicanalisi, la narratologia, la semiologia, le nuove matematiche, le scienze umane e sociali. Non ritengono più sufficiente la sola presentazione-narrazione di esperienze come avveniva allora negli incontri nazionali. A fronte dei rilievi che spesso vengono mossi al mce (fin che si tratta di scrittura e lettura bene; ma cosa si fa con la grammatica?) si sperimenta un modello di grammatica desunta dalle ricerche di psicolinguistica e sociolinguistica, e in particolare la sintassi chomskyana sembra adattarsi a una attività di ricerca linguistica in cui si lavora a sperimentare combinazioni diverse di sintagmi per formare una pluralità di frasi e si riducono frasi complesse a coppie minime (soggetto e predicato) ribaltando l'intervento tradizionale (prima la morfologia, poi la sintassi). L'aspetto positivo è che i bambini sono protagonisti di ricerche e riflessioni, confrontano le loro scoperte, si impadroniscono di uno strumento di analisi non imposto.⁴

IL MODELLO DI COMUNICAZIONE LE FUNZIONI LINGUISTICHE

³ A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa '*La creatività nell'espressione*', Firenze, La N. Italia, 1972

A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa '*A scuola con il corpo*', Firenze, La N. Italia, 1974

⁴ A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa '*La lingua nella scuola dell'obbligo*', Firenze, La N. Italia, 1973

A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa '*Lingua oggi: teoria ed esperienza*', Firenze, La N. Italia, 1978

L'ambito di lavoro sulla lingua si viene via via ampliando, le tecniche di base si prestano a illustrare i meccanismi di funzionamento della comunicazione umana (e animale) così come analizzati da R. Jakobson e da Hall e altri linguisti, sociolinguisti, etologi ('il linguaggio silenzioso', gli aspetti sovra-segmentali prossemici cinesi) e le varietà e le funzioni linguistiche. Si assumono le elaborazioni della semiologia sull'arbitrarietà e la convenzionalità dei codici comparando codici verbali a doppia articolazione e codici non verbali, segni- simboli referenti significati.

Si studiano testi di M. Berretta, G. Berruto, M. Mc Luhan, U. Eco

LE DIECI TESI PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

A metà degli anni '70 l'incontro con le Dieci tesi è illuminante. Non più la scelta di un modello di grammatica risulta centrale ma l'apertura a tutte le molteplici varianti e dimensioni della 'nebulosa' del linguaggio (come Devoto definiva la lingua). Come per il modello di società e di cultura, anche per la lingua la distinzione fra lingua delle classi 'basse' e lingua letteraria non è vista come netta e precisa ma vi si individuano le molteplici contaminazioni, gli scambi, le forme intermedie. La prospettiva che si apre fa intravedere lo 'spazio linguistico' fatto di registri, varianti, livelli, dai più informali e colloquiali legati al borgo, al quartiere, al nucleo familiare, alla comunicazione formale.

Il gruppo nazionale lingua pubblica le tesi in un fascicolo con una prefazione di T. De Mauro, che dal 1969 aveva partecipato ad alcuni stage del gruppo. Mario Lodi riscrive le 10 tesi con i suoi alunni a partire dalla narrazione di esperienze con le tecniche Freinet.

I nuovi programmi della scuola media (1979) formulano una proposta linguistica centrata sulle funzioni (ascolto e produzione del parlato, comprensione e produzione dello scritto) assunta poi anche nei nuovi programmi della scuola elementare (1984); è la lingua vista in accezione più ampia come educazione linguistica da perseguire gradualmente, non più come 'lingua italiana' da imparare.

PARLATO E SCRITTO

Le ricerche di sociolinguistica di Bernstein, riprese in Italia da Visalberghi, sul codice ristretto e sul codice elaborato e sulle conseguenze di appartenere a un contesto dove prevale il primo o il secondo, illuminano sulle carenze di una scuola che adotta un modello di lingua escludente per gran parte dei suoi alunni.

Assumendo le indicazioni delle 10 tesi nel MCE si sceglie di dedicare molto spazio al lavoro sul linguaggio orale e sui suoi rapporti con lo scritto. Si assumono i preziosi suggerimenti di Laurence Lentin ('Il bambino e la lingua parlata', Armando) con indicazioni sul passaggio da un linguaggio ellittico, implicito, a un linguaggio esplicito, 'pronto per essere scritto'. Molte esperienze condotte dalla maestra Gisella Galassi di Forlimpopoli (le storie personali, le interviste, la storia orale, le trascrizioni, i giochi interattivi, la raccolta di narrazioni orali e le relative intitolazioni,..) dimostrano che sono necessarie attività propedeutiche e che accompagnino le tecniche di lingua scritta per arrivare a un impiego molto più consapevole della propria e altrui comunicazione. Si punta a sviluppare consapevolezza che lo scritto non è semplice trascrizione del parlato ma elaborazione di comunicazioni con una loro struttura.⁵

LINGUA E DIALETTO PLURILINGUISMO vs MONOLINGUISMO

⁵ G. Galassi 'Del parlare a scuola' in A.A.V.V. 'Pensare parlare scrivere' quaderno di Cooperazione Educativa, Firenze, La nuova Italia, 1985

G. Galassi, F. Rossi ' Quei giorni al mio paese' Padova, la Linea, 1976

I dialetti non vengono considerati come lingue 'minori' ma come sistemi di rappresentazione della realtà in particolari condizioni ambientali. A partire da ricerche su espressioni, modi di dire, repertori (piante, animali, lavori, sistemi di parentela, tecniche del corpo, ...) e sulle varianti ambientali. Si rivendica la necessità di restituire, a scuola, dignità alle lingue locali. Alla base vi sono le proposte sull'uso del metodo comparativo e del metodo contrastivo secondo le istanze della glottodidattica.

LETTURA COME COMPrensIONE, SCRITTURA COME COSTRUZIONE DI TESTI

A fronte della tradizione scolastica (lettura ad alta voce unidirezionale, facendo attenzione all' intonazione, alle pause, al ritmo per renderla 'espressiva', scarsa attenzione al significato i cui problemi sono risolti con spiegazione dell'insegnante sul significato di singoli vocaboli) si propongono percorsi di lettura individuale silenziosa finalizzati alla comprensione come risultato finale della formulazione di ipotesi di senso e del confronto collettivo. Si cerca di guidare la ricerca sugli elementi strutturali del testo su cui formulare ipotesi: i personaggi, i luoghi, i tempi, gli scopi della comunicazione, nella convinzione che il testo sia una realtà complessa da esplorare. Si stimola la discussione sulle ipotesi fino a pervenire a soluzioni condivise. Un passo ulteriore verso una lettura **approfondita** è la proposta di attività a partire da un testo: sintesi a gruppi, espansioni, nominalizzazione,

Altre proposte, formulate a partire dalla pragmatica della comunicazione (si studiano i testi di Jakobson e si lavora su individuazione di emittenti, destinatari, scopi dei messaggi, ...) comportano ancora la ricerca del significato profondo dei testi e l'acquisizione di consapevolezza. Inducono a un lavoro approfondito sul testo alla ricerca dei meccanismi di costruzione, delle connessioni, della coerenza, ... Rimane centrale quanto evidenzia Eco in 'Lector in fabula': il significato non è nel testo ma nella ricostruzione che ne fa il lettore. ⁶

IL MODELLO PARISI-CASTELFRANCHI E LA RIFLESSIONE LINGUISTICA

Nella seconda metà degli anni 70 il Gruppo Lingua incontra Domenico Parisi e il suo modello grammaticale che rovescia molti dei presupposti dell'insegnamento linguistico. Si parte dalla semantica e dalla competenza già presente nei parlanti. Non a caso la proposta che si cerca di delineare viene chiamata 'I giudizi del parlante'. Si costruiscono proposte a partire dal presupposto che ogni parlante è in grado di formulare giudizi su accettabilità, ambiguità, completezza, possibilità di costruire parafrasi.... Si assume anche il punto di vista dell'analisi pragmatica (la scopistica) che consente di leggere i testi come 'reti di scopi' connessi a raggiungere una 'meta', la lingua come azione nella realtà, i comportamenti comunicativi come piani di azione.

La proposta grammaticale che consente di leggere la struttura delle diverse produzioni linguistiche individua una relazione, presente in ogni frase e periodo, basata sul binomio predicato- argomenti (si sovverte la sintassi corrente abolendo la supremazia del soggetto, proponendo una struttura in cui tutte le espansioni sono alla pari e la struttura del linguaggio è una struttura di relazioni tenute insieme da predicati che si differenziano sul piano semantico per numero e tipologia di argomenti che richiedono. Nel gruppo lingua si studiano gli strumenti per l'introduzione del modello fin dal primo anno di scuola elementare (con 'giochi' che prevedono la costruzione di 'macchine' per classificare le frasi in analogia con le macchine operatrici del Dienes, giochi pragmatici per rappresentare serie di azioni finalizzate a raggiungere scopi,

⁶ B. Malfermoni, B. Tortoli Giraldi 'Lettura come comprensione', Milano, Emme, 1978 ;

schede perforate per classificare i predicati,...). Si lavora cercando di raccordare le proposte di lettura come comprensione con il modello Parisi, evitando così la separazione storica fra lettura scrittura da un lato e grammatica come classificazione astratta dai contesti comunicativi dall'altro.

Parisi evidenzia come sia necessario adottare una diversa visione dell'errore, come 'inadeguatezza' dovuta in gran parte a non compiuta conoscenza del codice o a una non accurata transizione dall'oralità alla scrittura (con permanenze di espressioni e modi del parlato nello scritto).

La competenza su testi come reti di scopi richiede di lavorare sulle informazioni date e su quelle implicite, sulle inferenze possibili, attraverso il lavoro cooperativo, il confronto e la conflittualizzazione delle diverse interpretazioni. ⁷

TULLIO DE MAURO: READING N. 2

<Le lamentele sulle scorrettezze ortografiche hanno alla base un'idea che la capacità di una corretta grafia sia semplice e basilare in rapporto ad altre capacità linguistiche. Chi dice ' i miei alunni non sanno nemmeno scrivere "egli ha' con acca, per cui è inutile parlare di cose più complesse' ha in testa un modello della lingua e del suo funzionamento che è il seguente: una lingua è un insieme di frasi. Le frasi sono fatte di parole. Le parole sono fatte da lettere. In base a questo modello, le lettere e le regole grafiche sono viste come gli elementi primi di una lingua. L'acquisizione di tali elementi è alla base di ogni altra acquisizione. ...Il primo contributo che può dare la linguistica non è una soluzione, ma anzitutto una domanda: è corretto questo modello? la risposta non può non essere negativa.

L'acquisizione della capacità ortografica non è preliminare e basilare rispetto all'acquisizione di altre capacità linguistiche. >

T. De Mauro "Scuola e linguaggio", Roma, Editori Riuniti, 1977

IL RACCONTO: PEDAGOGIA DELLA NARRAZIONE

Negli anni '80 si aprì un filone di lavoro molto intenso sul racconto, confrontando le proposte dei formalisti russi, degli strutturalisti, di Genette, intrecciando esperienze di produzione e di analisi delle strategie messe in atto dagli scrittori di narrativa e degli effetti che queste producono nei lettori. Fu un ambito che consentì di lavorare assieme a insegnanti di tutti gli ordini di scuola e a molti gruppi territoriali di documentare le esperienze nelle classi.

Nel gruppo romano la proposta laboratoriale connette corpo, testo, contesto, pre-testo.

⁷ Quaderni di materiali MCE 'Il bambino giudica la lingua', 1979; 'Il bambino entra nella lingua' 1981

A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa 'Pensare parlare scrivere', Firenze, La N. Italia, 1985

A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa 'Lingua oggi: teoria ed esperienza', Firenze, La N. Italia, 1978

Gruppo MCE Torino 'Oggi lingua una grammatica che fa ragionare

B. Malfermoni, B. Tortoli Giraldi, 'Grammatica come conoscenza' Juvenilia, 1984

L'aggancio con le elaborazioni del gruppo di antropologia culturale (fiaba, mito, storia personale, storia orale, storie di vita,...) arricchisce e varia le proposte che trovano collocazione nelle 'case del sapere' alle assemblee laboratorio e nei seminari interdisciplinari in cui più chiavi di lettura sono a confronto.

Ci si propone di intervenire con proposte che mettano in circolo attività di ascolto, comprensione, produzione, 'spezzando' l'eccessiva separatezza di funzioni che vedono nella scuola media in particolare lo scritto del tutto scisso dalla lettura di brani letterari.

Così come si formulano proposte di smontaggio-rimontaggio-produzione di testi narrativi attingendo alle proposte di Propp e di Rodari (la 'grammatica della fantasia'), incoraggiando il lavoro cooperativo di ricerca e scoperta e evitando l'applicazione di modelli di analisi precostituiti.

Lo sfondo è una pedagogia della narrazione in cui i soggetti sono invitati a raccontare, raccontarsi, parlare e scrivere in base a stimoli diversi: straniamento e decentramento del punto di vista, sbanalizzazione di realtà quotidiane, invenzione, creazione di mondi, ...⁸

LA POESIA - LA METAFORA

Nello stesso periodo (anni '80-'90) in reazione a una didattica della lingua che rischiava di essere di tipo troppo referenziale e cognitivo, sulla base della convinzione dello stretto legame fra emozioni e conoscenze e dell' interezza dell'individuo, sulla spinta della ricerca sull'immaginario del gruppo di antropologia culturale, si apre un filone sulla metafora e sulla produzione poetica. Seguendo la suggestione di Freinet (' i bambini hanno bisogno di pane e di rose') si ipotizza come fulcro della ricerca il rispetto dell' atteggiamento conoscitivo 'fantastico' dei bambini/e: curiosità, meraviglia, associazioni inedite, ... Non considerando le loro immagini 'ingenuè', come fa Piaget solo come forme aurorali e sincretiche da superare, ma modalità conoscitive da proteggere, conservare, sviluppare (le 'ipotesi fantastiche').

Ci hanno sostenuto nella ricerca il lavoro di Luigina De Prezzo del gruppo di Mestre -Ve e la proposta della bilogica secondo i testi di I. Matè Blanco nel gruppo romano.

Anche in questo caso non si lavora sull'acquisizione di modelli, ma su costruzioni poetiche di gruppo a seguito di proposte significative degli adulti, esplorando a livello tattile, visivo, uditivo, motorio, una varietà di stimoli musicali, naturalistici, artistici, ambientali e componendo le immagini che via via vengono suggerite in produzioni polimateriche, grafiche, scritte . Solo molto gradualmente nasceranno produzioni singole da leggere e 'gustare' in gruppo. Si tratta di un allenamento allo scavo della parola, alla ricerca della polisemia, alla rinuncia al superfluo per raggiungere l'essenzialità della parola. Anche su questo filone si sono trovati a confrontare le loro esperienze anche su questo filone insegnanti di tutti gli ordini di scuola.⁹

LA MULTIMEDIALITA'

A partire dagli anni '90 si è riflettuto sulle nuove forme di comunicazione fondate sul sincretismo, il linguaggio analogico ed ellittico, la comunicazione telematica. In particolare leggendo W. Ong sull'oralità di ritorno e D. De Kerckove sulle nuove 'cornici della mente'. Così come nel MCE ci si propone di tradurre la multiculturalità presente nella nostra società in intercultura, nel caso dei media il passaggio potrebbe essere, si pensava, dalla multimedialità a forme di intermedialità.

⁸ QUADERNO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA GRUPPO LINGUA MCE 'Raccontare' Firenze, La N. Italia, 1985. Dispense gruppi territoriali Treviso, Mestre, Varese, Rimini

⁹ A.A.V.V. Quaderno di Cooperazione Educativa 'Itinerari poetici', Firenze, La N. Italia, 1986)

Ci si pone il problema, rispetto ai nuovi media, di andare oltre la semplice fruizione individuale per offrire strumenti di analisi critica dei messaggi, smontaggio, produzione in gruppi operativi. Molti incontri vengono dedicati all'analisi di messaggi pubblicitari, di spot, di videoclip, avvalendosi di apporti tecnici come quello, ad esempio, di Giacomo Verde, video maker di Treviso. In alcuni stage si affronta l'analisi degli elementi 'multimediali' presenti in testi narrativi (ad es. nelle 'Città invisibili' di Calvino) e il problema della trasposizione poi in video di testi.

Fra i partecipanti alle attività di ricerca e sperimentazione:

Daria Ridolfi, Oscar Perino, Lidia Cattarin, Nicoletta Ballarino (To)

Paola Campiglio (Mi)

Gisella Bottoli, Itala Cabrini, Piero Berini, Giorgio Putzu (Bs)

Valeria Urbinati, Noretta Forlani (Rimini)

Gisella Galassi (Forlimpopoli)

Maria Carla Romiti, Oriana Nabissi, Vincenzo Eugeni, Luigi Busatto (Macerata)

Chiara Contarini, Luigina De Prezzo, Giovanni Santi, Giancarlo Cavinato, Giancarla Marin, Lori Zanetti, Renata Facca (Venezia)

Adriana De Rossi, Nerina Vretenar, Teresa Roda, Donatella Rottin (Treviso)

Bepi Malfermoni, Bali Tortoli Giraldi (Vicenza)

Anna Cavalli, Walter Martini, Pierluigi Perosini, Natale Scolaro (Verona)

Giovanni Gatta, Anna Galetti (Bologna)

Elena Donini, Fiorenza Paradossi, Aldo Pettini (Firenze)

Michi Aimo (Taranto)

Annamaria Mitri (Trieste)

Giancarla Vichi (Pesaro)

Ortensia Mele, Anna Commendatore, Patrizia Faudella, Beatrice Bramini (Roma)

La ricerca MCE per un' Educazione Linguistica, Democratica e Interculturale, continua...

Graziella Conte

Nel 1994 il gruppo SIF (Scuola Interculturale di Formazione)¹⁰ del MCE, composto da insegnanti provenienti da diverse realtà geografiche e professionali, si mette in ricerca. Si è occupato e continua ad occuparsi in particolare di formazione, proponendo stage, laboratori, corsi d'aggiornamento alle scuole. Il tema intorno a cui fin dall'inizio ha indagato è quello dell'*identità culturale*, cercando di osservarla nelle sue tante manifestazioni ed espressioni, privilegiando il corpo e i suoi linguaggi espressivi e performativi, negli ultimi anni attraverso la Lingua, le Lingue, e sempre nella sua condizione di inevitabile esposizione all'alterità. La ricerca SIF si muove nella prospettiva di comprendere a fondo come sia affrontabile per i nuovi arrivati *l'inesprimibile e l'incomprensibile*, insiti nella loro nuova realtà di esistenza, e cosa ne è della propria lingua madre quando si comincia a dare nomi nuovi alle cose, anche a quelle familiari.

Insegnando nella scuola di questo tempo di perdita di riferimenti che poi riguardano tutti, si è spinti a rintracciare nel marasma una Lingua "viva", che consenta di esserci tutti interi, nel rispetto dei tempi della crescita (o della maturità) e dei bisogni nuovi e indistinti che i percorsi di migrazione e di trasformazione culturale comportano.

E' un tema politico forte e urgente quello di come insegnare la Lingua. Lo scopo è mettere in dialogo, dentro e fuori di noi, Lingue diverse, senza che una cannibalizzi l'altra, imponendosi per lo scrupolo di volerne cautelare la purezza, o semplicemente per la fretta di sfuggire al tormento e alla paura del nuovo. In fondo non ci sono altre strade per ritornare a ri-chiamare la realtà e la verità con le parole che le corrispondono.

*"La Lingua è un processo inserito, non solo in contesti storici e geografici, ma anche nell'esperienza vissuta e nell'esperienza in atto"*¹¹.

Così la mia amica e collega Grazia Ursini, concludeva il racconto di una esperienza di insegnamento linguistico svolta in seconda elementare e pubblicata sulla nostra rivista Cooperazione Educativa nel 2009. Lavorava in una scuola dell'Esquilino, in una classe multilingue, e usava un approccio alla lingua particolare ed esemplare a mio avviso. Lavorava a far sì che i ragazzi affinassero la loro competenza linguistica mettendo a confronto le proprie lingue madri: quelle conosciute con quelle sconosciute. Scriveva così nell'articolo:

*"Se la lingua italiana è la lingua base del gruppo classe, la lingua che ci unifica, trasversale, della reciprocità e della condivisione, non va dimenticato che è anche la lingua dell'adattamento, dello scarto, e non può essere percepita come lingua esclusiva, che cancella necessariamente le altre, altrimenti non si imparerebbe a parlare bene, e dunque, in tal caso, si imporrebbe come lingua unica, come modello da intendersi in senso gerarchico."*¹²

Queste parole sono veramente illuminanti. Bisogna guardare alla relazione tra le identità linguistiche diverse che popolano le nostre classi e capirne le evoluzioni.

¹⁰ L'attuale gruppo è composto da: Rossella Brodetti, Maurizia Di Stefano, Sara Eisa, Rosaria Iarussi, Patrizia Lucattini

¹¹ Grazia Ursini, *'In viaggio con le parole'*, Cooperazione Educativa n. 4/ 2008

¹² ibidem

La consapevolezza profonda di questo ci è utile, perché ci aiuta ad approcciare l'insegnamento dell'italiano in un modo più rispettoso degli studenti e delle loro storie. Perché le differenze non riconosciute e valorizzate in alcuni casi si trasformano in diseguaglianze.

Un inciso: esistono da sempre lingue dominanti e lingue dominate, ma forse oggi è tutto molto più complicato

Lingua, Lingue: contatti sempre più ravvicinati

Viviamo oggi in una società multilingue, immersi in un contesto culturale molto più ampio di come possa apparire se lo leggiamo con gli occhi della geografia tradizionale, la quale rappresenta convenzionalmente gli spazi delle popolazioni umane delimitati da confini entro i quali ci hanno insegnato a rappresentarci una precisa idea di popolo, come comunità più o meno omogenea di parlanti la stessa lingua. Si studiava, e ancora si studia, seguendo lo schema: una nazione, una lingua, un popolo. Con qualche eccezione che riguarda territori di confine, o particolari enclaves dove convivono riconosciute istituzionalmente più lingue. Abbiamo oggi sempre più relazioni sociali dirette e indirette con persone di diversa estrazione linguistica, o se vogliamo, semplici contatti - e non per questo meno carichi di conseguenze - con lingue non necessariamente europee. Siamo esposti a diverse lingue e a diverse culture, così come lo siamo stati e lo siamo ancora, di fronte alle varietà interne alla nostra stessa lingua italiana e ai diversi dialetti. Pensiamo solo a quanto le massicce migrazioni interne abbiano contribuito a fare questo. E' inoltre molto probabile che oggi anche comunità circoscritte e radicate in territori periferici possano avere contatti non episodici e non saltuari con parlanti di altre lingue. Penso alle tante comunità di rifugiati sparpagliate in tanti piccoli comuni italiani per esempio. Ma non solo, non c'è mercato che non abbia tra i suoi venditori ambulanti orientali e africani. E tante sono le famiglie che affidano gli anziani ad assistenti immigrate/i provenienti dai più diversi paesi del mondo. Avvengono dunque, spesso non avvertiti, travasi di linguaggi, di parole, di stili comunicativi.

Nel MCE, il gruppo SIF di cui faccio parte, propone per la formazione dei docenti laboratori nei quali al centro si ponga attenzione e riflessione intorno all'esperienza di relazione e incontro tra parlanti lingue madri diverse. Riteniamo che obiettivo imprescindibile di una efficace formazione linguistica sia il riconoscere e valorizzare le potenzialità della propria lingua madre, accogliendo al contempo le difficoltà e gli impedimenti, non solo di natura cognitiva, che si mettono in atto nella relazione con altre identità linguistiche. Nei corsi di formazione operiamo affinché ciascun partecipante possa avvertire in modo profondo, e non in astratto, che le rappresentazioni e gli strumenti di lettura della realtà che possiede, che gli permettono cioè di dare forma e nome alle cose a cui fa riferimento per orientarsi nel mondo, sono stati appresi e interiorizzati in differenti contesti di vita, in diversi ambienti linguistici.

Le lingue parlate non sono mai "pure", c'è una lingua per ciascuna identità

Diana Cesarin spiegava in una lettera del 2009 a me indirizzata con parole perspicue come stanno le cose quando parliamo di lingua e identità

"Anche nelle società statiche, i passaggi generazionali, i processi di interiorizzazione della cultura del gruppo producono scarti, cambiamenti, variabili individuali, conflitti intrapsichici, intergenerazionali, sociali. La cultura è sempre in movimento. Tanto più, incomparabilmente di più, nelle società multietniche e comunque a fronte dei mutamenti indotti dai processi di globalizzazione.

Allora il rapporto tra cultura e identità si complessifica ulteriormente.

A me è sempre stato utile paragonare i processi identitari al prodursi e al continuo evolvere di quello che i linguisti chiamano "idioletto", ovvero la personale, unica e irripetibile, lingua di ciascuno.quello che intendo dire è che nel mio modo di parlare c'è la mia storia: si sente il veneto, l'umbro, il romanesco, ci metto a volte qualche parola brasiliana, c'è il gergo MCE, il lessico familiare.

Nel tuo c'è il tuo paese, Petralia, ecc., ecc."

In molti casi tra le pluralità di lingue ne assorbiamo alcune, o una parte... Forse quelle che hanno in qualche modo riguardato e “toccato” da vicino le nostre vite, per tante e diverse ragioni: per amicizia, per amore, per lavoro, per necessità.... Ci portiamo dietro e dentro, ciascuno, ciascuna, a seguito di questi “agganci”, un nostro bagaglio variegato di particolari forme di comunicazione, di linguaggi e di lingue, di nomi, per chiamare luoghi, cose, animali, piante, esseri umani... Chiamare è evocare, avvertirne la presenza anche se le cose chiamate non sono lì presenti. Chiamare è ri-conoscere. La capacità di usare questa pluralità di strumenti espressivi è forse la nostra più grande risorsa di fronte alle difficoltà che ci pongono le nuove conoscenze, le nuove situazioni... di fronte all’indecifrabile e all’inesprimibile.

De Mauro ci ricorda che siamo attrezzati per fronteggiare il caos del mondo: è grazie al linguaggio.

<Non mi stanco mai di ricordare che già nell’Ottocento un grande pensatore e affascinante scrittore danese, Soren Kierkegaard, in un suo saggio sugli stadi del cammino della vita, insisteva proprio su questo punto; “la lingua di casa”, “la lingua del mercato” possiede già tutti i requisiti per rispondere alle esigenze più importanti di cui abbiamo bisogno per la vita di relazione e per lo sviluppo delle nostre conoscenze, ci dà sempre strumenti per lottare con l’inesprimibile.>¹³

Ma ogni lingua ha i suoi codici e le sue regole, le sue rappresentazioni “oggettive comuni”, che ci permettono di rendere possibile uno scambio comunicativo dentro una comunità omogenea di parlanti, di farci vivere così nella ovvietà, nella beata l’ovvietà..., diceva Ernesto De Martino.

*Beata sia la mia patria anonima
la radice segreta
il suolo fermo l’orizzonte sicuro
e quanto d’immemore
dà forza alla mia memoria.*

Come De Martino anche De Mauro suggerisce di guardare all’ovvietà dell’esito di apprendimento e impossessamento del linguaggio, ma di non dimenticarsi del processo che l’ha prodotto. Dice:

<L’adulto colto ha vissuto allora tutta la fatica di mobilitare corpo e cervello per trasformare l’impulso naturale primordiale al comunicare nel cammino che lo ha portato a farsi partecipe di una cultura determinata e a salire in uno spazio dove parole, cifre, formule aleggiano leggere e sono quasi sempre, quasi tutte, a portata di intelligenze che hanno imparato a muoversi sempre più speditamente.

Ma in generale l’adulto istruito quella fatica l’ha dimenticata: la sua mente scorre distratta, come su una cosa ovvia, quando legge che il parlare umano è qualcosa di naturale e però è anche qualcosa di culturale, di storico.

Se uno riesce a comunicarglielo, l’istruito apprende con stupore che è non è altrettanto ovvio mettere insieme le due affermazioni in modo concettualmente coerente, oltre che col trattino con cui scriviamo lingue storiconaturali.

La visione del parlare che qui vogliamo delineare ha la presunzione di togliere ovvietà a quel che appare ovvio, non per il gusto di complicare le cose ma perché l’adulto istruito avverta l’enormità del privilegio che la storia della specie e remote fatiche infantili gli hanno dato.

E questa è una condizione necessaria per trarne qualche conseguenza. E perché anche altri, non uno di meno se possibile, si affaccino nell’aereo mondo mirabile dove può muoversi la sua mente.>¹⁴

¹³ T. De Mauro, *Lingue dell’educazione*- CE N° 3, ed. Erickson, 2010

¹⁴ T. De Mauro ‘*Linguaggi scientifici e lingue storiche*’ in A. R. Guerriero (a cura di) ‘*L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*’ La Nuova Italia, 1988, p. 9

E' importante prendere coscienza che ogni rappresentazione, e in particolare quelle considerate "oggettive", determinano dei condizionamenti anche da un punto di vista conoscitivo. Certo, i codici e le convenzioni in genere sono funzionali al vivere sociale, e non possiamo farne a meno. Ma sbanalizzandone l'ovvietà, imparando a capire come ne siamo entrati in possesso, acquistiamo anche la consapevolezza che spesso qualcosa di profondo e autentico di noi contribuisce a farci intuire e a farci incontrare altro e altri da noi. Ci rende forti (nello spirito), più solidi, più umani.

Le parole di cui abbiamo bisogno per esprimerci cambiano, estendono continuamente significati, portandoci, con il mutare della realtà, verso un oltre indeterminato. A volte ci spaesano, ma diceva De Mauro: "ciò è salutare"

<Serve ancora studiare il latino? Certo anzitutto serve come l'acquistare una buona pratica di una qualunque lingua diversa dalla nostra. L'effetto di spaesamento linguistico, lo sappiamo, è salutare al fine di migliorare il controllo del nostro stesso intendere. Giacomo Leopardi aveva riflettuto molto su ciò e nello Zibaldone pp. 94-95 dell'autografo) ha scritto parole che, ancora oggi, quando esistono ormai intere biblioteche e specifiche riviste di traduttologia, non sapremmo non ripetere e ripeto qui tanto più volentieri perché adombrano soluzioni ad altre questioni che dovremo discutere:

"Il posseder più lingue dona una certa maggior facilità e chiarezza di pensare seco stesso, perché noi pensiamo parlando. Ora nessuna lingua ha forse tante parole e modi da corrispondere ed esprimere tutti gl'infiniti particolari del pensiero. Il posseder più lingue e il potere perciò esprimere in una quello che non si può in un'altra, o almeno così acconciamente, o brevemente, o che non ci viene così tosto trovato da esprimere in un'altra lingua, ci dà maggior facilità di spiegarci seco noi e d'intenderci noi medesimi, applicando la parola all'idea che senza questa applicazione rimarrebbe molto confusa nella nostra mente. Trovata la parola in qualunque lingua, siccome ne sappiamo il significato chiaro e già noto per l'uso altrui, così la nostra idea ne prende chiarezza e stabilità e consistenza e ci rimane ben definita e fissa nella mente, e ben determinata e circoscritta. Cosa ch'io ho provato molte volte...">¹⁵

Impariamo continuamente dall'interazione con gli altri, soprattutto, ma non solo naturalmente, attraverso la lingua; è così che allarghiamo e rimodelliamo il nostro bagaglio linguistico e culturale. Questa inevitabile e costante innovazione che riguarda le capacità di usare linguaggio, di cui peraltro non siamo consapevoli, ci permette poi di cogliere la complessità del mondo e di affrontarla. Abbiamo bisogno di essere sostenuti da una prospettiva di senso in questo processo di acquisizioni che riceviamo anche dalle nuove lingue e da linguaggi non noti e non tradizionali. Non si può banalizzare o sottovalutare tutto ciò, e per questo crediamo che l'educazione linguistica proposta a scuola, in tutti gli ordini di scuola, debba costruire consapevolezza di tali processi e restituire ai ragazzi e alle ragazze il valore positivo dell'incontro e della comunicazione umana in ogni contesto della vita sociale, indicando loro l'enorme beneficio che trarrebbero se uscissero dalle proprie pigrizie cognitive, se si ponessero con forte presenza, in ascolto attento degli altri esseri umani, quelli in carne o ossa che gli stanno di fronte.

Il contatto e poi la frequentazione e la condivisione di esperienze tra persone di diverse estrazioni linguistico-culturali modifica la qualità delle relazioni con la propria Lingua e la propria Storia. Si può essere frastornati, spaesati, o resistenti e risoluti a difenderne l'ovvietà in un primo momento, ma c'è sempre un ponte da attraversare, verso un nuovo *appaesamento*, se non si fugge, se non ci si rifugia nell'illusione che solo ciò di cui sai è fonte di sicurezza... Se si è disposti ad affiancare i propri strumenti di espressione agli

¹⁵ T. De Mauro, C. Bernardini 'Contare e raccontare' Laterza 2003, pp. 87- 88

strumenti di espressione dell'altro, è possibile rifondare una nuova "anonima patria" in cui poter godere ancora della *beata ovieta* fino alla prossima svolta.

Ne facciamo esperienza noi docenti, nelle classi multilingue dove insegniamo la nostra Lingua italiana. Dico sempre: la mia classe è una Babele casuale e necessaria. Si tratta di una classe del CPIA, istituzione statale nata per l'educazione di adulti non scolarizzati o poco scolarizzati e fundamentalmente frequentata da non italiani che devono apprendere la lingua italiana. Riusciamo a vivere, gli studenti ed io, un'esperienza che seppure transitoria può risultare intensa e carica di conseguenze future, che ci riguardano tutti come esseri umani. Conseguenze molto più grandi del semplice fatto che finito il corso e raggiunte le competenze richieste dalla normativa per avere l'attestazione A2, si è compiuto un servizio e si è fatto un dovere. Siamo andati oltre questo, siamo diventati un po' meno "rigidi" nel giudicarci e meno impermeabili a recepire significati. Ciò accade perché ci riconosciamo reciprocamente la fatica e il privilegio dell'aver valorizzato l'esistenza dei diversi percorsi linguistici storiconaturali, di cui diceva De Mauro, perché c'è sempre il tempo per arrivare a capirsi, perché c'è sempre un forte sentito e sensato bisogno di farlo, nel rispetto delle storie individuali di ciascuno e di ciascuna. Bisognerebbe solo abbandonare l'illusione di controllarlo, il tempo.

*"La morale che si trae comunemente dalla storia della Torre di Babele è che il crollo fu una sventura, che furono la confusione o il peso delle molte lingue a far crollare l'errata architettura della torre. Si ritiene che se vi fosse stato un solo, monolitico linguaggio la costruzione sarebbe stata più rapida, e gli uomini avrebbero raggiunto il Paradiso (...). Forse la conquista del paradiso era prematura, era davvero un po' avventata, se nessuno poteva avere il tempo di capire altre lingue, altre opinioni, altre narrazioni."*¹⁶

Si potrebbe diventare capaci di capire e affrontare la realtà e di fare ordine nella confusione di un mondo sovraccarico di problemi e di un mucchio di informazioni e di cose anche inutili.

La complessità è difficile da sopportare. E' più semplice adottare soluzioni pronte, opzioni nette e drastiche: o questo o quello, buoni o cattivi, giusto o sbagliato, bene o male, prima noi poi loro. Ci vuole un lavoro interiore, un andare incontro al mondo con tante domande, sapendo che a molte non si possono dare risposte.

I ragazzi in mancanza di strumenti espressivi, propri e forti, tendono a "copiare" e a fare da eco a formule linguistiche vuote e artificiose, a omologarsi al branco, per non rimanere isolati, per non sentirsi diversi, per sentirsi protetti. Le strade non battute fanno paura, ma la scuola potrebbe fare la sua parte a spianarle.

COME LA SCUOLA PUO' CREARE LE CONDIZIONI CHE FAVORISCONO L'INCONTRO E UN VERO DIALOGO TRA PARLANTI LINGUE DIVERSE?

La lingua oggetto di attenzione, di ricerca

A scuola, e non solo a scuola come ho appena scritto, è possibile fare esperienza della diversità linguistica e culturale (e non solo delle lingue europee inserite nei curricula). E non da ora. Oggi il problema della diversità linguistica è più sporgente, più netto. Il parlante diverso e più incomprensibile è cinese, è indiano, è bangladese, è arabo: è uno straniero. Porta nel suo bagaglio linguistico un sistema di combinazione di segni e di suoni, di grammatiche, veramente lontani dalla nostra lingua e dalle lingue neolatine a noi più vicine. Non c'entra niente con il nostro ovvio e naturale oggetto lingua che apprendiamo ad arricchire mentre vi riflettiamo. Richiede percorsi di apprendimento specifici, e la scuola da qualche anno si sta attrezzando a offrirli. Ma la questione che vorremmo porre riguarda tutti, perché, come detto prima, siamo plurilingue, portatori di diverse culture linguistiche, che si manifestano in diverse conoscenze, di codici, di lessici, di strutture sintattiche e in diversi accenti. Di tutto questo spesso si è poco consapevoli. Ma è da questa consapevolezza che possiamo ben partire per educare a una lingua che consenta realmente di "comprendere" gli altri e di comprenderci non stessi. Accogliendo e valorizzando la "stratificazione"

¹⁶ Toni Morrison, Prolusione al Nobel per la letteratura -1993

presente nella lingua e la specificità stilistica di ciascuna persona, riconoscendo che tutti possono essere *autori* dei propri testi, e non solo ripetitori delle parole altrui

Ci sembra che questo approccio sia quello giusto per offrire la possibilità di entrare in possesso di una padronanza piena e ricca della lingua e di capacità espressive che “liberano” le parole e le affrancano da un conformismo di pensiero pericoloso, la cui azione è unificante nel senso che omologa, semplifica e impoverisce la realtà e le nostre relazioni umane. Comunicare in modo espressivo e con parole autentiche fa venir fuori la profondità della lingua stessa, allontana il rischio di contribuire a raccontare una realtà artificiosa che oggi più che mai rischia di farci credere che sia la verità.

Abbiamo fatto esperienza della Lingua della propaganda che ha manipolato, orientato, mascherato la realtà, fatto del pregiudizio il pensare dominante.

Ci interessa nella nostra intenzione educativa mettere sullo stesso piano le persone e le loro lingue, un piano di parità pur nella differenza.

A scuola è possibile con una competente e sapiente regia:

- **Soffermarsi, osservarsi, osservare da vicino il proprio approccio alla cultura “altra”**

Fare esperienza in prima persona delle difficoltà, dello spiazzamento, del disagio, spesso della solitudine e del bisogno di trovare appigli... con quella fatica, molto umana, ma necessaria, per accettare di cambiare punto di vista. Forse come educatori, docenti, possiamo solo sostenere e guidare gli studenti a riconoscere e accogliere le difficoltà quando essi entrano in relazione con mondi culturali diversi. Possiamo affiancarli per affrontare con loro gli spaesamenti, offrendo strumenti adeguati e facendo crescere (rafforzandoli) quelli esistenti; perché ci sono questi strumenti, sommersi e negati.

- **Abituare e abituarsi a lavorare in gruppo, poiché il gruppo è un laboratorio di vita**

Far emergere le diverse appartenenze culturali nelle biografie di ciascuno. È proprio attraverso le cornici entro cui siamo stati educati che possono emergere le immagini profonde che ci consentano di decodificare la realtà più complessa. Tali cornici va precisato non sono fisse, e, mentre agiamo le nostre esistenze al loro interno, esse cambiano forma e dimensione.

- **Stimolare in un contesto di lavoro cooperativo un atteggiamento di ascolto, di ricerca libera da pregiudizi, perché avvenga il riconoscimento di tutti quei “saperi” profondi e sommersi, che sono i supporti per affrontare ciò che si presenta come indecifrabile e inesprimibile. Costruire insieme, con tali fondamenti, le abilità e gli strumenti per giungere a interpretare e condividere codici e significati nuovi e non noti.**

- **Far sperimentare come nello scambio tra i componenti del gruppo si valorizzino le diverse modalità di conoscenza e i diversi processi logici adottati i quali rimandano alle diverse provenienze culturali.**

Ai noi docenti è richiesto di studiare e di formarci, per costruirci uno sguardo più consapevole di fronte al contesto classe multilingue e multiculturale: dovremmo imparare a guardare e vedere quei ragazzi, quelle relazioni, quel contesto, e noi stessi, fuori dagli stereotipi e dai pregiudizi. E naturalmente guardare alla nostra lingua, all’Italiano, come la lingua che dovremmo conoscere profondamente e usare con responsabilità e consapevolezza.

In ultimo trovare/dare equilibrio nel porre le regole. La Lingua ha regole grammaticali, sintattiche e di registro e tipologia testuale, apprenderle veramente è il frutto di un “controllo” critico e non meccanico, di un approccio laborioso di studio costante. Le regole vanno viste alla luce dei significati e dei meccanismi logici che le hanno prodotte e non come assoggettamento a dei modelli. E QUESTI SIGNIFICATI BISOGNA IMPARARE A CERCARLI. Perché dentro l’errore si possa scorgere QUEL CHE C’È: il tentativo di mediazione tra ciò che si sa, o si ipotizza..., e ciò che si balbetta, che arriva forse da qualche nuovo orizzonte, e cerca una struttura per consolidarsi. Le regole potranno essere comprese proprio dentro un piano di regole. Non

stiamo parlando di spontaneismo tout court. La libertà sarà limitata, ma contestualmente è offerta la possibilità di muoversi liberamente nelle regole, per non disperdere quell'istinto all'invenzione e il coraggio di avventurarsi in altri territori espressivi.

“Chiarire i concetti, screditare le parole congenitamente vuote, definire l'uso di altre attraverso analisi precise, per quanto possa sembrare strano, servirebbe a salvare delle vite umane”¹⁷

Simone Weil scriveva questo quando in Europa impazzavano idee fasciste. Non è molto diverso oggi

¹⁷ Simone Weil, *Il libro del potere*, Chiarelettere editore, 2016. P.51