

Se insegnare è il compito di ogni giorno

di Tullio De Mauro

Per molti di noi la nostra vita si confonde, almeno per parecchi tratti, con la vita del Cidi. Parlare del Cidi, cercar di dire che cosa è stato ed è, spinge quasi inevitabilmente a usare la prima persona.

Emergono vecchi ricordi. La prima riunione costitutiva alla Casa della Cultura di Roma, allora in via del Corso, nel 1972. Una sala affollata, un tavolo della presidenza a suo modo anche affollato come la sala. Mi pareva di non conoscere nessuno, si succedevano interventi pieni di rigurgiti di cascami milanesi contro la scuola borghese, la cultura classista, la scienza capitalista, a favore della promozione per tutti via diciotto politico fino alla laurea. Ma dov'era la scuola vera, era quella l'iniziativa democratica degli insegnanti? Ribollivo, non riuscii a trattenermi dal chiedere di parlare. Cercai di spiegare che quello non era don Lorenzo Milani ma uno spaventapasseri raffazzonato; che c'era certamente un uso politico e classista della scuola, ma dei saperi della scuola, borghese o no, lui voleva rendere padroni, facendoli studiare a fondo, anche duramente, contadini e operai; che per lui la scuola invitata a portare avanti tutti nello studio era la scuola dell'obbligo, gli "almeno otto anni" della *Costituzione*, e la scuola successiva, a quel tempo che era ancora il tempo del Cidi nascente (ancora nel 1970 metà delle leve giovani veniva espulsa prima di arrivare alla licenza media) a lui pareva un lusso. Di conseguenza nei licei e nelle università il "non bocciare" di Barbiana non aveva diritto di cittadinanza e, insomma, nei magni licei e nelle università si poteva e, anzi, se del caso si doveva bocciare chi non studiava. Mentre parlavo la sala era percorsa da agitazione crescente, qualcuno soltanto annuiva, i più mugugnavano e alla fine si levò un muggito di condanna. Dal rischio di linciaggio fui salvato da un professore allora già anziano, fieramente democratico e assai stimato da tutti gli insegnanti, che collaborava a *Paese sera* trattando di scuola e firmandosi Quintiliano. Il professore si alzò, riportò il silenzio nella sala e disse (ricordo l'incipit): "Guardate che De Mauro è un galantuomo". Continuò spiegando che le idee di don Milani non erano quelle di promuovere tutti comunque, ma caso mai di fare studiare tutti, che è diverso. Citò a sostegno Gramsci. Concluse con una formula un po' ambigua: quanto al bocciare nei licei e nelle università se ne doveva discutere. Tornò la calma. La presidenza, che era restata impassibile mentre io parlavo e la sala si agitava, chiuse la riunione. Depositai le 10.000 lire che erano state chieste come contributo (ho l'impressione che non molti lo facessero) e mi avviai a andarmene malinconicamente: con estremisti aspiranti rivoluzionari e sconclusionati avevo già abbastanza a che fare nell'università per andarli a cercare anche fuori. Due cose però mi colpirono. Mentre la gente andava via, una dopo l'altra mi si avvicinavano alcune colleghe, mi stringevano quasi furtivamente la mano, mi sussurravano d'esser d'accordo e filavano via.

E poi nella calca dell'uscita sentii uno borbottare a un altro, uno spilungone: "Queste cose loro le fanno dire a lui, perché lui può permetterselo, ma pure loro le pensano". Loro chi? Non sapevo rispondermi e considerai chiusa la partita

...

Avevo torto. Qualche mese dopo mi telefonò con aria distinta e formale una persona, era Maria Teresa Della Seta. Mi disse che un gruppetto di insegnanti dell'ormai nato Cidi voleva parlarmi di linguaggio e di italiano a scuola. Mi spiegò di non andare in via del Corso, ma all'Argentina, dove la Casa della Cultura che ospitava il Cidi si era trasferita. Andai, c'erano Irene Alberti, Carla Ciofi, ossia Cicci Salinari, Angela Parola, Maria Chiara Starace e qualche altro. Cominciammo a parlare, a discutere di cose che servissero a fare meglio scuola, a fare scrivere meglio e parlare meglio gli alunni. Cominciammo a lavorare [1]. Ci furono le prime riunioni più ampie sul tema d'italiano, poi sette lezioni sul linguaggio e il bel corso di logica vista da varie angolazioni disciplinari organizzato da Lucio Lombardo Radice [2].

Ma a raccontare tutto rischio, come ho accennato all'inizio, di parlare troppo di quanto io devo al Cidi non di che cosa il Cidi è stato ed è, per tutte e tutti.

Può essere anche accaduto che il Cidi sia stato incubatore di proposte radicalmente nuove di tecniche didattiche o di contenuti. Ma non qui è stata la sua forza, la ragione per cui da Roma si è sparso in un centinaio di altri luoghi da un capo all'altro dell'Italia. Nei quarant'anni di vita il Cidi ha svolto soprattutto una continua opera di filtro, collegamento e cucitura. Ha creato per chi insegna un luogo dove mettere in comune i problemi e le difficoltà dell'insegnare, non i problemi delle retribuzioni e di carriera, cui giustamente pensano i sindacati e dovrebbero pensare ministri e Parlamento, ma proprio i problemi del che fare in classe per sviluppare al meglio, nelle condizioni date, le capacità degli alunni. Ha cucito le disparate esperienze tra loro. E ha con tutte e tutti cercato un senso comune del lavoro quotidiano di docenti, maestre e maestri, professori e professoresses. Ha trovato direi da subito questo senso nel riconoscere nella scuola un organo costituzionale, come vent'anni prima aveva detto Piero Calamandrei, ma era stato poi dimenticato. Così ha insegnato a cucire l'esperienza, il compito di ogni giorno, a quello che nella Carta costituzionale è chiamato appunto *compito*: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». In nome di questo compito ha proposto e chiesto di fare scuola perché in essa crescano e si preparino le cittadine e i cittadini di una Repubblica della democrazia sostanziale. Grandi costituzionalisti sono venuti poi a spiegare di che si trattava. Ha saldato a questo compito anzitutto l'obiettivo di garantire nella fascia giovane a tutte e tutti il livello minimo, gli "almeno" otto anni previsti dalla Costituzione. Questo richiedeva un ripensamento dei modi di apprendere e studiare nella scuola di base e il Cidi è stato attivo nel coordinare

gli sforzi per ottenere nel 1979 e 1985 un ripensamento dei contenuti e dei modi di insegnamento nelle scuole medie inferiori e nelle scuole elementari. Due ampie commissioni nominate con decreti dei ministri, ricordiamolo, ne discussero a lungo e pubblicamente prima di varare i programmi, che il Cidi contribuì a sostenere perché si traducessero nella pratica degli insegnamenti e degli apprendimenti.

Allora e poi il Cidi si è aperto al contributo di chi avesse proposte di contenuto e metodo idonee al compito di una scuola della Repubblica. Non ha cercato le novità per le novità, su questo punto Luciana Pecchioli, *magistra et amica*, si è espressa più volte con tranquilla fermezza e molto nettamente: «Le innovazioni interessano se servono a far meglio scuola, non perché sono novità». Ciò che veniva rifiutato era quell'atteggiamento che si è chiamato a volta *nuovismo* o, come ama dire Sartori, *novitismo* o, come propongono ora i ragazzi e le ragazze che lavorano con Andrea Baiani, la *neomania*. Il Cidi ha cercato invece di riflettere e discutere su ciò che, vecchio o nuovo che fosse, potesse integrarsi utilmente nell'insegnamento e apprendimento della scuola di tutti. In questa prospettiva non ha mai trascurato di cucire rapporti col mondo dell'università e della ricerca. Con gli anni ottanta sono venute crescendo la consapevolezza di una società sempre più complessa nella sua organizzazione e nelle sue basi produttive e la percezione di un'incalzante crescita e divaricazione dei saperi e delle tecniche. L'obiettivo è così diventato innalzare l'obbligo scolastico e ripensare complessivamente la cultura del Paese, la cultura nel senso più ampio del termine. Diversi punti di vista sono stati chiamati a confronto tra loro e sul nuovo più complesso obiettivo. Analisi e proposte si sono infittite dagli anni novanta, come dice anche il solo elenco dei temi dei congressi nazionali: cultura e identità nella scuola che cambia; le culture e i saperi della scuola; la scuola e le sfide del cambiamento; la cultura diritto delle persone e risorsa della società; scommettere sulla scuola di tutti; una scuola di qualità per tutti; la "nuova" (*nuova* tra virgolette) istruzione tecnica e professionale. *Cultura* e *tutti* sono le due parole tra cui fanno la spola le riflessioni e i contributi perché il fare scuola sia al servizio dell'inclusione sociale e dello sviluppo personale e collettivo. La *Costituzione*, l'articolo 3 comma secondo, il *compito* che ne deriva per la scuola pubblica di tutti restano sempre il termine alto su cui traguardare il lavoro delle scuole, gli apprendimenti, gli accresciuti contraccolpi della vita internazionale, il giudizio su altri sistemi scolastici in rapporto alla loro capacità di promuovere più o meno l'inclusione sociale per tutti e per tutte.

Non sono tempi propizi per la scuola in Italia. La formula è fin troppo eufemistica per quel che continua ad abbattersi sull'intero apparato formativo, dalla scuola preelementare all'università, e sulle strutture della ricerca scientifica e tecnologica. L'università pare caduta in una sorta di coma sempre meno vigile. Sullo stato della ricerca è calato il silenzio, la questione è troppo complicata per il nostro sistema di informazione. La scuola invece è più

reattiva. È un elemento positivo. Positivo è anche quel che avviene fuori d'Italia. È vero che non cessa di premere la Trilateral commission, fondata nel 1973 da David Rockefeller & C, perché si riducano gli spazi e le risorse dell'apparato pubblico di istruzione e formazione. Ma è anche vero che quel disegno urta contro la consapevolezza crescente della necessità anche, ma non solo economica di ottenere l'innalzamento dei livelli minimi di istruzione e cultura delle popolazioni, un innalzamento che richiede risorse e strutture pubbliche. Da un capo all'altro del mondo le politiche scolastiche diventano centrali per i capi di stato e di governo. Non così in Italia. Forse un giorno riusciremo a esprimere una classe dirigente politica, imprenditoriale, intellettuale che riconosca ciò con chiarezza e lo realizzi. Il Cidi non deve stancarsi di predisporre un retro terra di elaborazioni per quel giorno e intanto già da ora chiederle, integrarle, condividerle con chi non getta la spugna e ogni giorno lavora nella scuola. Come ci siamo detti dieci anni fa in un congresso nazionale a Pisa, istruzione e formazione hanno un costo. Ma hanno anche una redditività economica perfino se ci si restringe al solo Pil e al solo reddito individuale. La redditività emerge tanto più se, accettando le critiche a questa restrizione economicistica, si guarda alle capacità produttive individuali e collettive e alle capacità di scelte autonome, individuali e sociali. Una società di persone capaci, libere e responsabili costa di meno, vive meglio e, se serve produrre di più e decide di farlo, produce di più. Con la crescita di queste persone scuola e formazione restituiscono il loro costo anche col fornire quelle "idee" che "sono a capo della produzione" (come diceva Carlo Cattaneo) e dunque anche con l'impegnarsi nella vitalizzazione di tutta la cultura di una popolazione, garantendone il coerente rapporto con una tradizione identitaria e con l'accesso a nuovi saperi e antichi e nuovi *life skills*. Dobbiamo far riflettere i tecnici e gli esperti di economia e finanza: alla necessità di sviluppare scuola e formazione come luoghi di potenziamento della cultura individuale e collettiva portano anche l'esigenza della flessibilità delle produzioni e dei lavori retribuiti e l'esigenza di fare fronte alle conseguenze della fragilità dei sistemi complessi. Dovrebbero quegli esperti, se riflettono, essere d'accordo con noi. Non dobbiamo stancarci di elaborare, proporre, cucire. Se riflettono, si rassegneranno a fare sì che le scuole onorino il *compito* assegnato dall'articolo 3, comma secondo, della *Costituzione*. La democrazia della parità effettiva, dell'eguaglianza sostanziale potrebbe essere per loro il male minore.

Note

1. Ne nacquero schede di lavoro per far fare agli alunni e, insieme agli alunni, agli insegnanti un'indagine sull'ambiente linguistico in cui vivono gli alunni e sul loro reale patrimonio linguistico nativo. Spiegazione del lavoro da fare come parte dell'attività didattica ordinaria e schede di indagine e sintesi furono poi raccolte in un opuscolo ciclostilato diffuso nelle scuole e stampato infine nel 1975 come n.38 dell'"Biblioteca di lavoro" diretta da Mario Lodi (Luciano Manzuoli editore, Firenze).

L'attività didattica di esplorazione dell'ambiente linguistico della classe è diventato poi il "punto zero" del glotto-kit: Stefano Gensini, Massimo Vedovelli (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit: Una carta di identità per l'educazione linguistica*, con nota introduttiva di Tullio De Mauro, "Didattica: esperienze e proposte a cura del Cidi", Franco Angeli Editore, Milano 1983.

2. Rinvio per brevità a due luoghi in cui si trovano notizie di attività e pubblicazioni di questo periodo: Tullio De Mauro, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma 1977, in particolare pp. 8-9, n.l, e Id., *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma 1978, pp.112, 235, 327, 331, 336, 430 e sgg . Le lezioni del corso di logica furono pubblicate nella collana Paideia degli Editori Riuniti: Carlo Cellucci et alii, *Introduzione alla logica*, a cura del Cidi, Roma 1976.