

**Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione
del carcere e della mediazione**

a cura di Antonella Benucci, Ginevra Bonari, Viola Monaci, Orlando Paris

Linguistica educativa, mediazione, immigrazione straniera: a proposito di due bei libri

Massimo Vedovelli

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The text deals with some issues concerning language education within prison contexts; the thesis underlines how nowadays Italian penitentiary contexts gather a concentration of plurilingualism and therefore laboratories for the development of language education strategies, that could be applied as a model for the whole society.

Keywords Language education. Educational linguistics. Prison contexts. Semiotics.

Sommario 1 Premessa: dall'inizio alla fine. – 2 La Linguistica educativa. – 3 La competenza nello spazio linguistico: una visione poliedrica. – 4 I contesti reclusori, tra pena e opportunità. – 5 Istituzioni e società, fantasia e realtà. – 6 Un ricordo

1 Premessa: dall'inizio alla fine

La presentazione pubblica dei due volumi di Benucci e Grosso (2021) e di Benucci, Grosso e Monaci (2021), avvenuta durante il convegno del maggio 2023 su *Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione del carcere e della mediazione*, ha superato le pure funzioni recensorie ed è stata l'occasione per una discussione vivace e per un bilancio condiviso sui rapporti fra la linguistica educativa e la mediazione linguistica soprattutto in rapporto alle questioni poste agli assetti

sociali e istituzionali italiani dall'immigrazione straniera. Si è trattato di un bilancio che ha messo in evidenza ciò che è stato realizzato, i suoi punti di forza, gli elementi di originalità italiana nell'affrontare la questione, ma anche, e soprattutto, ciò che non si è realizzato o non si è riusciti a realizzare. Proprio perché un bilancio e non una pura recensione si è tentato di fare durante il convegno, sia permesso a chi scrive di riportare sulla carta, con il presente testo, la funzione di bilancio nell'analisi di una materia non facile da gestire nemmeno sul piano meramente scientifico. La difficoltà sta almeno nel fatto che la materia coinvolge oggetti che non appaiono immediatamente collegati, ma i cui legami, anzi, costituiscono l'obiettivo di un percorso che coinvolge soggetti diversi e non necessariamente impegnati nelle proprie attività condividendo uno stesso paradigma di azione e di riferimenti concettuali.

Tentiamo, allora, un bilancio su tale materia, con l'intento di ricostruire i fondamenti teoretici delle possibili relazioni fra la linguistica educativa e la mediazione linguistico-culturale individuando quelli che, a nostro avviso, ne sono i principali temi e oggetti.

Accanto a questo bilancio pubblico, perché relativo a questioni condivise collettivamente, ne sviluppiamo anche un altro, più personale, legato alla coincidenza del convegno e, al suo interno, della discussione sui due volumi, con l'uscita dello scrivente dai ruoli universitari: *tempus fugit*, e anche il periodo del lavoro nel campo della ricerca scientifica e della didattica universitaria si conclude. Appaiono pertinenti, allora, i bilanci, le analisi di ciò che si è fatto e di ciò che non si è riusciti a fare; bilanci che non possono rimanere limitati alla sfera personale, del soggettivo impegno professionale, ma che intendiamo vedere nella prospettiva di chi ha ricoperto ruoli istituzionali e di chi ha avuto responsabilità nello sviluppare azioni di ricerca e formative. Si è trattato di azioni che hanno superato la sfera puramente individuale dal momento che hanno riguardato atenei differenti, tempi e profili studenteschi diversi, diacronie dei processi che hanno manifestato cambiamenti sociali, culturali, linguistici profondi e pari atteggiamenti e azioni istituzionali. Di tutto questo siamo stati testimoni e, in piccola parte, anche protagonisti. Con umiltà, dunque, ci accingiamo a un bilancio della vita professionale che cerca di capire come gli obiettivi di senso che ci hanno animato abbiano prodotto effetti intenzionati e, soprattutto, inaspettati sul piano collettivo, e come tutto ciò abbia influenzato le scelte personali di ricerca.

2 La Linguistica educativa

‘Linguistica educativa’ è oggi il termine che in modo sempre più generalizzato indica la scienza, la disciplina che studia i processi di insegnamento e di apprendimento nel campo linguistico. Detto in modo più preciso, la Linguistica educativa è la scienza dell’educazione linguistica. Da quando? Da sempre? In realtà, dietro quel nome ci sono una storia e un cambiamento profondo di paradigma scientifico. Come ci si è arrivati?

Forse il principale artefice di tale mutamento è stato Tullio De Mauro.

Il mio ricordo (anche l’uso della prima persona è segno del piano dei bilanci personali sul quale si colloca la presente riflessione) non può che andare a De Mauro, i cui corsi di Filosofia del linguaggio frequentai a Roma presso l’Università La Sapienza nella metà degli anni Settanta, fino a chiedergli di essere il relatore della mia tesi. Molte cose segnavano la differenza fra il suo modo di tenere i corsi e quelli cui eravamo abituati come studenti: fra questi, entro il suo corso in cui delineava il modello teoretico di semiosi e di semantica il richiamo sistematico alle questioni dell’insegnamento e dell’apprendimento, ai processi di gestione dello sviluppo della competenza linguistica e comunicativa.¹ Come se fra il piano modellizzante i generali processi di senso e quello della formazione, della scuola ci fosse un legame intrinseco. Alcuni studenti erano forse infastiditi dal vedere scendere la riflessione filosofica fin entro le aule delle scuole; altri – e io fra questi – ne erano affascinati: eravamo affascinati dalla capacità demauriana di costruire visioni generali del farsi del senso e di come i suoi meccanismi fossero intricatamente radicati nella storia e nella società – saussurianamente, nel tempo e nella massa parlante. Perciò anche entro le scuole.

De Mauro è stato il padre fondatore dell’educazione linguistica democratica: anche se l’espressione ‘educazione linguistica’ era già presente nella riflessione pedagogico-linguistica della fine dell’Ottocento e degli inizi del Novecento, è con De Mauro, dalla seconda metà degli anni Sessanta del Novecento, che assume una configurazione nuova, proprio nel momento in cui De Mauro vi aggiunge la qualificazione ‘democratica’.²

1 Dopo la sua scomparsa sono state pubblicate diverse opere che ricostruiscono il ruolo di Tullio De Mauro (1932-2017) negli studi di ambito linguistico-semiotico e più in generale nella vita culturale italiana. Ricordiamo la serie inaugurata da Lo Piparo (2017) e continuata con Gensini, Piemontese, Solimine 2018; Cardinale 2018; Formigari 2018; Arabayan, Bronckart, Escudeé 2020; fino al recente Gensini 2023; al numero monografico 21 di Cultura & Comunicazione (2023) e a Petrilli, Alesse (in corso di stampa). Dell’impegno di De Mauro sull’italiano nel mondo si è occupato Vedovelli (2022).

2 Riportiamo Ferreri 2010, 167: «Affermatasi con le Dieci Tesi che furono assunte nel 1975 all’interno della Società di Linguistica Italiana da un gruppo di studiosi interessati

Nel convegno della Società di Linguistica Italiana del 2010 De Mauro definisce la Linguistica educativa la scienza dell'educazione linguistica:

La linguistica educativa appare dunque come un settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche, cognitive e relazionali. (De Mauro 2012, 20)

In questa definizione è evidente il legame con la natura 'democratica' dell'educazione linguistica in quanto la sua collocazione è entro una cornice generalmente semiotica. I due aspetti sono strettamente connessi nel fondamento teoretico che De Mauro dà all'educazione linguistica e alla linguistica educativa, ed è proprio in questo punto il valore rivoluzionario della nozione di linguistica educativa rispetto alle altre che si riferivano agli studi sulla lingua nei contesti formativi; è in questo legame la sua capacità di sostituire non solo nominalmente il modo di affrontare gli studi sulla materia. Vediamo più da vicino tale legame.

L'interpretazione malevola che ha accompagnato direi quasi sin dagli inizi l'opera di De Mauro si è alimentata di una narrazione che mira a screditare il valore teoretico della sua riflessione volendola impregnare di una caratterizzazione politico-ideologica.³ Se ciò è avvenuto con la *Storia linguistica dell'Italia unita*, in modo ancor più sistematico, viscerale e violento lo si è visto nei confronti delle posizioni di De Mauro sulla scuola. Proprio quel 'democratico' aggiunto a 'educazione linguistica' è stato l'oggetto degli strali dei detrattori, tutti impegnati nel non voler vedere il fondamento teoretico della proposta demauriana e, invece, a volerla leggere solo per le sue conseguenze sul piano politico, delle azioni di cambiamento profondo degli assetti sociali e istituzionali che ne derivano in modo necessitato (e inaccettabile per i rappresentanti dei ceti sociali che di quell'ordine sono i cani da guardia).

alle condizioni dell'alfabetizzazione italiana, riferimenti all'educazione linguistica si riscontrano fin dall'Ottocento. Nei primi del Novecento se ne ebbe una esposizione sistematica attraverso Giuseppe Lombardo Radice, pedagogista illuminato che lega il suo nome alla pedagogia attiva» Cf. D'Ovidio 1982, 63. Si deve a Francesco Sabatini la prima segnalazione dell'espressione educazione linguistica in D'Ovidio: cf. Sabatini 1991, 15; cf. Lombardo Radice 1928, che nella parte dedicata alla Educazione estetica introduce il concetto ed esplicita la sostanza dell'educazione linguistica.

3 Una per tutte: in uno dei suoi libri autobiografici - *Parole di giorni lontani* - De Mauro racconta che la sua prima, fondamentale opera, del 1963, ovvero la *Storia linguistica dell'Italia unita*, che rivoluzionò il modo di guardare alle vicende storico-linguistiche nazionali, fu giudicata nella valutazione entro un concorso pubblico «opera più che di studioso di agitatore comunista» (De Mauro 2006, 115).

In realtà, l'educazione linguistica democratica non è una posizione politica, ma il richiamo alla natura plurale – plurilinguistica – della storia delle genti d'Italia, e ugualmente è il richiamo alla natura aperta, largamente indeterminata e vaga, e perciò onnipotente della semiosi verbale. A ciò si aggiunge il legame di interconnessione, di intersezione e sovrapposizione fra le varie forme simboliche, fra i vari linguaggi: pur al centro dell'universo della semiosi, il linguaggio verbale è solo uno dei congegni attraverso i quali si struttura il senso.⁴ La democraticità dell'educazione linguistica ha la sua giustificazione, allora, nella 'democraticità' del linguaggio e più in generale dell'intero universo della semiosi, dove vi trovano posto le più svariate forme di semiosi nelle loro differenti e spesso imprevedibili manifestazioni. Nel modello teoretico demauriano ogni tentativo di applicare una visione 'logicizzante' alla semiosi verbale urta contro l'irriducibile imprevedibilità della stessa, che vive invece delle vaghezze, aperture, indeterminatezze che alimentano le varie forme della creatività. Ciò vale per il linguaggio verbale e per le sue lingue storico-naturali; ciò vale anche per una gamma amplissima di altre forme simboliche, non verbali.

Nella diversità di tutti i congegni di senso gli umani vanno ad attingere per strutturare i bisogni di senso, di espressione, di comunicazione: per dare una forma che dia identità adeguata ai motivi, ai contesti, alle configurazioni sociali, alla soggettività.

Se l'universo della semiosi ha questa natura 'democratica', cioè se al suo interno ogni forma simbolica ha possibilità di presenza, allora l'educazione linguistica deve avere la stessa natura democratica per poter corrispondere a una materia di tanto grande complessità e apertura. L'educazione linguistica è, però, educazione: non stiamo giocando con la tautologia, ma stiamo solo segnalando che l'educazione linguistica è democratica innanzitutto nella misura in cui rispecchia – appunto, in una funzione di rispecchiamento – la varietà e complessità dell'universo del simbolico, ma ancor più è democratica nel momento in cui deve mettere in atto una funzione educativa che è altro dal puro e semplice rispecchiare il reale. La complessità della semiosi va gestita; l'infante apprende a parlare avendo un patrimonio genetico predisposto a ciò, ma poi è il contesto, la società (madre, padre, nonni, compagni di gioco) e la storia (il tempo che passa nella società) che lo solleciteranno a imparare a muoversi nell'universo della semiosi. Le diversità sociali e individuali sono i confini del mondo di senso di ognuno; a questo, allora, serve l'istituzione scolastica, appunto a dare gli strumenti per navigare nell'universo del senso: strumenti culturali, linguistici innanzitutto. Se la

⁴ Il modello teoretico demauriano di semiosi è esposto con sistematicità in De Mauro 1982 e più recentemente in De Mauro 2008.

scuola sceglie di limitare i confini dell'universo di senso da prendere a riferimento e nel fornire gli strumenti per muoversi al suo interno, compie una illogica operazione riduzionistica nei confronti dell'ampiezza dell'universo del simbolico e poi nei confronti della responsabilità che la collettività umana ha attribuito all'istituzione formativa.

Questo è il primo significato di quel 'democratico': l'educazione linguistica deve far muovere chi apprende entro il territorio più vasto e diversificato possibile di linguaggi e di lingue e di varietà linguistiche, dando gli strumenti per farlo con consapevolezza: per scegliere le forme e i modi verbali e non verbali più adeguati agli intenti e ai contesti dell'espressione e della comunicazione. Ogni operazione riduzionistica provoca danni allo sviluppo soggettivo e collettivo, restringendo il campo del senso, e perciò della consapevolezza, cui espone chi apprende, e perciò limitando le sue possibilità di dialogo, di interazione sociale, di sviluppo e di contribuzione allo sviluppo collettivo.⁵

'Democratico' significa questo per l'educazione linguistica. Ne deriva, naturalmente, che a nessuno deve essere precluso il cammino di crescita delle competenze: proprio qui si entra nel campo delle conseguenze politiche derivanti dalle analisi scientifiche.

La Linguistica educativa studia questo universo simbolico dal punto di vista dell'assunzione di responsabilità nello sviluppo delle competenze, dei saperi e dei saper fare. Non è solo e tanto una scienza delle tecnologie educative: queste vi rientrano, ma non ne sono l'oggetto che, sul piano epistemologico, ne determina l'identità. Grazie a questo suo impianto teoretico la Linguistica educativa ha potuto sostituire anche a livello istituzionale le precedenti prospettive: sono sempre di più, infatti, le cattedre e i corsi di insegnamento universitario che ricadono sotto questa dizione.

3 La competenza nello spazio linguistico: una visione poliedrica

Il sostegno a una Linguistica educativa come scienza dell'educazione linguistica è il carattere 'democratico' nel senso appena indicato: la prospettiva generalmente semiotica impone un approccio la cui complessità è ben maggiore rispetto a tutti gli altri precedenti, e che corrisponde anche alle esigenze di un mondo dove la dimensione comunicativa innerva processi di portata globale. Nella dialettica fra il *locus* e l'istanza di omogeneizzazione identitaria globale la dimensione plurilinguistica si vede comunque rafforzata sia fattualmente (ne

⁵ È nelle *Dieci Tesi Giscel per l'educazione linguistica democratica* che la proposta viene configurata nel modo più completo: <http://giscel.it/dieci-tesi-per-educuzione-linguistica-democratica>.

sono testimonianza le prospettive di studio della superdiversità (anche linguistica), sia come prospettiva educativa: l'educazione linguistica è democratica appunto perché riconosce, valorizza, promuove il plurilinguismo in quanto condizione di possibilità di una competenza effettivamente solida e adeguata a vivere nel mondo globale. Ma che cosa si deve intendere per 'competenza' entro l'educazione plurilingue, entro l'educazione linguistica democratica?

Il modello demauriano configura di necessità una idea di competenza linguistica e comunicativa generalmente simbolica, in modo coerente con il suo quadro generale di semiosi. Se l'universo dei linguaggi e delle lingue, anche in tutte le loro sottoarticolazioni, è il regno della varietà, il modello di competenza viene a corrispondere alla metafora di una buona navigazione, fatta con adeguati strumenti che possano orientarla con sicurezza nel noto e con curiosità di fronte al nuovo, all'ignoto. De Mauro (1981) propone il modello dello spazio linguistico e della competenza come possibilità di consapevole movimento al suo interno. Lo spazio linguistico è implementato da quello culturale, in un legame che, ancora una volta, ha il proprio fondamento nella natura dei processi simbolici, non puramente ridotti alla denominazione di realtà pre-date, ma impegnati nella costruzione di processi di senso che determinano le identità.

Ferreri (2021) ha evidenziato l'importanza della nozione di 'spazio linguistico e culturale' nella teoresi di De Mauro e per l'educazione linguistica democratica:⁶ senza un modello dinamico e aperto di competenza linguistica, intesa come capacità di movimento entro lo spazio linguistico, verrebbe meno il principale punto di riferimento allo sviluppo delle capacità espressive. La nozione di 'spazio linguistico' vale come modello descrittivo della configurazione idiomatica di una collettività, ma ancor più è funzionale alle prospettive di gestione degli usi entro i territori simbolici complessi soprattutto nell'attuale momento storico, dove si incontrano e intrecciano come mai forse prima molti e molto diversi spazi linguistici e culturali.⁷

4 I contesti reclusori, tra pena e opportunità

Abbiamo sentito la necessità di richiamare gli elementi fondativi del modello teorico della linguistica educativa di De Mauro in vista di un possibile bilancio sullo stato delle prospettive attuate nella nostra

⁶ Il modello dello spazio linguistico è stato usato nell'analisi dell'italianità fuori dei confini nazionali da Ferreri (2021) nell'ultima indagine sulla condizione della lingua-cultura italiana nel mondo, così come in Turchetta, Vedovelli 2018.

⁷ Sui processi di incontro e commistione di spazi linguistici e culturali nel mondo globale ci siamo soffermati in Vedovelli 2023.

scuola per sviluppare le competenze linguistiche, espressive, comunicative. Sottolineiamo che il modello è fondato su una visione generalmente semiotica dell'educazione linguistica, sostenuta da concetti quale quello di competenza come capacità di consapevole movimento all'interno dello spazio linguistico e culturale, e non come puro adeguamento a un'unica norma predeterminata. Tale impianto concettuale ci sembra adeguato a dare conto dei cambiamenti storici intervenuti nella società italiana.

Storicamente plurilingue, questa condizione è stata ulteriormente ribadita nei decenni recenti in seguito all'ingresso degli immigrati stranieri, con le loro culture e con le loro lingue. Uno spazio linguistico plurale, che si ipotizzava potesse appiattirsi sotto la pressione della italianizzazione sempre più estesa, rimane invece ancora fortemente plurale sia perché una fascia molto ampia di popolazione ancora vede nei dialetti un punto di riferimento importantissimo e quotidiano, sia perché l'espressività dialettale viene a controbilanciare i limiti di un uso troppo spesso istituzionalizzato della lingua italiana, che, da congegno di calda espressività, vede spesso prevalere tratti di fredda e distante istituzionalità e burocraticità: insomma, una lingua del potere che opprime più che delle persone e dei cittadini. Accanto a questi elementi va ricordato il neoplurilinguismo delle lingue immigrate, che, come Camilleri e De Mauro (2014) nel loro celebre dialogo hanno messo in luce, rappresenta un elemento che dà nuova linfa allo storico plurilinguismo italiano e conferma l'intrinseca identità plurale della nostra società.

L'immigrazione è un banco di prova per ogni prospettiva che voglia descrivere la condizione linguistica italiana e voglia ovviamente misurarsi con la necessità di derivarne prospettive educative, cioè modelli capaci di indirizzare l'azione dell'istituzione formativa. Sono nate, proprio in rapporto al ruolo storico dell'immigrazione straniera, anche all'interno delle scienze linguistiche, discipline di studio dei fenomeni di contatto tra le lingue degli immigrati stranieri e il complesso spazio linguistico nazionale. È la Linguistica acquisizionale la disciplina che più si è dedicata alla materia, generando al suo interno anche una Didattica acquisizionale che vuole cercare di riversare nei contesti formativi quanto emerge dagli studi sui processi di contatto interlinguistico.

Volendo fare un bilancio, dunque, di ciò che la ricerca scientifica ha fatto a fronte dei cambiamenti sociali, non possiamo che evidenziarne la prontezza a cogliere la rilevanza dei fenomeni, a cercare di darne conto sia in termini teoretici - descrittivi e interpretativi - sia in termini applicativi. Perché, allora, fare riferimento alle caratteristiche concettuali del modello di De Mauro nell'affrontare tali questioni? La nostra risposta è perché solo con un modello che sul piano teorico consideri la lingua e il linguaggio, l'attività semiotica nei termini formalizzati da De Mauro è possibile ritenere pertinenti

le azioni sviluppate nei contesti reclusori e quelle che hanno portato a delineare e attuare le prospettive della mediazione e delle altre finalizzate a delineare i modi istituzionali e sociali di rapporto con la nuova diversità culturale e linguistica dell'immigrazione straniera.

Il modello demauriano consente di rappresentare la pertinenza di tutti i possibili contesti di produzione-ricezione del senso, di gestione del senso, di espressione e comunicazione come terreni in cui si possono sviluppare processi linguistico-educativi. Il suo modello permette anche di distinguere i diversi modi in cui tali processi di manifestano e impongono di essere gestiti. Tutti i contesti espressivo-comunicativi sono potenziali sedi di processi di educazione linguistica: quelli scolastici, istituzionalizzati, e quelli dell'interazione comunicativa spontanea, come la Linguistica acquisizionale ci ha insegnato studiando i modi in cui gli immigrati stranieri apprendono spontaneamente le lingue dei nuovi contesti di vita nello scambio comunicativo con i nativi, veri e propri maestri spontanei di lingua. Come saldare i due tipi di contesti, quelli spontanei e quelli istituzionali? E sono contesti istituzionalmente deputati alla formazione linguistica solo quelli scolastici?

Nel momento in cui ogni contesto sociale - scolastico o extrascolastico - è un universo di interazioni comunicative e di gestione del senso, anche quelli apparentemente più lontani dalla dimensione formativa possono assumere tale valenza. Ecco, allora, che anche il carcere, anche i contesti reclusori lo possono diventare, apparendoci allora in una nuova fisionomia, in inaspettate prospettive di apertura. Già i bellissimi lavori di Chiapponi (2004) e di Koesters Gensini (2008) ci hanno mostrato come i più chiusi e atroci contesti reclusori del Novecento - i campi di concentramento - erano sì contesti chiusi, ma nei quali ribolliva la comunicazione plurilingue, con tutte le sue gerarchie sociali, ma anche con tutte le occasioni di contatto e di acquisizione linguistica, sotto la spinta del trovare i modi comunicativi per avere salva la vita.

Oggi il carcere rimane istituzione reclusoria, luogo di scontro fra ideologie diverse entro la società sul suo ruolo: punitivo o redentivo. Anche entro le sue mura, soprattutto oggi che l'immigrazione straniera è diventata un fenomeno strutturale della nostra società e vede posizionati i suoi protagonisti troppo spesso ai margini della rete sociale, il plurilinguismo entro le sue chiuse mura risuona, rimbomba, genera echi impossibili da non udire. Il plurilinguismo reclusorio ci chiede interventi formativi: chiede che quella camera ecoica dove tutti gli idiomi risuonano nelle reti di scambio fra detenuti, e fra detenuti e rappresentanti dell'istituzione diventi un contesto ordinato, dove gli idiomi interagiscano e si orientino verso un fine, che è quello di sviluppare la competenza linguistica e comunicativa. Da questa esigenza di ordine nasce la possibilità degli interventi formativi, di educazione linguistica entro i contesti reclusori: indubbiamente,

aventi come obiettivo l'italiano, ma ancor più orientandosi verso la conquista della dignità di tutti gli idiomi, di tutti i linguaggi, forme espressive, forme simboliche. La camera ecoica che è il contesto reclusorio diventa, allora, il terreno elettivo dove tutte le forme simboliche di vita, tutte le culture coabitano, interagiscono, sono occasioni di creazione e conquista di senso. Nel contesto reclusorio l'educazione linguistica non può che essere plurilingue, e il confronto fra culture non può che avvenire entro le forme della mediazione linguistica.

Se dobbiamo fare un bilancio, è stato raggiunto un buon risultato perché la dimensione istituzionale – penitenziaria, universitaria, formativa – ha scelto di riferirsi a questa prospettiva plurale. La prospettiva caritatevole e genericamente umanistica che vede il carcere come occasione di redenzione anche tramite la formazione scolastica si trasforma e assume una identità adeguata alla condizione plurale della società italiana contemporanea, dando ai reclusi gli strumenti che li metteranno in grado, una volta usciti, di vivere con consapevolezza e responsabilità nel mondo plurilingue globale. Continuità e innovazione.

5 Istituzioni e società, fantasia e realtà

Uno dei tratti che riteniamo specifici delle istituzioni italiane è la loro non omogeneità e il dipendere troppo spesso non da un protocollo formalizzato e condiviso, ma dall'impegno e dalla sensibilità dei singoli. Non ritengo che le istituzioni penitenziarie sfuggano a questo dato, che segnala criticità, ma anche potenzialità positive.

Forti tensioni attraversano la nostra società e investono le istituzioni, comprese quelle scolastiche. Se sul piano della ricerca scientifica abbiamo elaborato quadri teorici di grande qualità, comunque non possiamo darli mai per acquisiti generalmente nel momento in cui le scelte ideologiche li mettono sotto attacco. Così, l'educazione linguistica democratica, proprio per il suo carattere di democraticità, è considerata il male assoluto da parte di alcuni che vorrebbero tornare a una scuola distinta per ceti e a una istruzione come diritto solo di pochi; e l'educazione plurilinguistica subisce i colpi delle ideologie nazionalistiche che esaltano una sola lingua – quella della nazione, e rifiutano le lingue degli altri, le loro culture e, in generale, l'Altro come categoria. Ugualmente, anche ciò che si fa in questo settore entro i contesti reclusori subisce tali tensioni.

Il confronto fra istituzioni e società deve portare a una nuova alleanza, a nostro avviso, superando la visione tradizionale che tende a vederle come due entità opposte. La sensibilità plurilinguistica è alimentata da una realtà sociale plurilingue e pluriculturale; la contrapposizione fra gruppi sociali sostenuta da una visione gerarchica (che si riflette nei nazionalismi e nei razzismi) va ridefinita nei

termini della mediazione, che si fonda sul dialogo, che richiede intrinsecamente le lingue, le culture e il loro reciproco riconoscimento.

L'istituzione penitenziaria può essere, allora, un laboratorio dove sperimentare e acquisire gli strumenti per la gestione del contatto fra persone con lingue e culture diverse; e da tale luogo far riversare competenze, saperi teorici e pratici nella società, oltre i muri. Si tratta di cogliere un'occasione che vede entrare nell'istituzione reclusoria lingue e culture come mai prima, e che si attrezza per gestire questa novità che viene dalla società, per ridare alla società persone con nuova dignità civile, sociale, culturale, proprio perché fondata su un nuovo atteggiamento e una nuova competenza linguistica. Realtà e fantasia, presa d'atto del reale e volontà di disegnare nuovi scenari: c'è speranza civile, per tutti, se questo avviene nelle carceri.

6 Un ricordo

Ho premesso che l'obiettivo di queste pagine era di fare un bilancio. Mi sia permesso, allora, di andare per un attimo ai ricordi personali, che spiegano i motivi del mio interesse verso queste tematiche e l'immensa stima per quello che Antonella Benucci, in modo coraggioso e visionario, ha fatto in materia.

Trentacinque anni fa ero un ricercatore, a Roma, presso la cattedra di Filosofia del linguaggio tenuta alla Sapienza da Tullio De Mauro. Alla fine di una lunga e faticosa seduta di esami, De Mauro disse a tutti noi che eravamo nelle varie sottocommissioni che bisognava andare a fare un esame nel carcere di Rebibbia e chiese chi voleva venire. Ci fu un attimo di silenzio e io come sempre non ebbi alcuna remora a farmi avanti e a dire 'vengo io'. Offrii anche la mia scassatissima macchina per accompagnare il Professore nel carcere di Rebibbia.

Venne il giorno, arrivammo al carcere (ora il quartiere è famoso anche per il fumettista Zerocalcare). È ancora vivissimo in me il ricordo della consegna dei documenti, di quello che allora era uno dei primissimi cellulari che avevo, e delle cancellate che si chiudevano alle nostre spalle imboccando i corridoi. Facemmo l'esame, era una ragazza arrestata durante l'operazione cosiddetta del '7 aprile' e condannata a trent'anni per partecipazione a banda armata. Erano gli ultimi tempi degli anni di piombo. Mi colpì il pallore della ragazza, e mi resi conto della fortuna che avevo di poter uscire a fare una passeggiata anche nella inquinata Roma. L'esame andò bene. Io non so che fine abbia fatto quella ragazza, spero che sia uscita e che abbia potuto ricostruirsi una vita.

In quell'evento si mescolarono i sentimenti che provai e il ruolo professionale nel quale mi trovo, ovvero quello di chi fa ricerca sulle lingue e sui modi per poterle apprendere e insegnare.

Negli anni sono diventato professore e ho insegnato in diverse università, ma un filo rosso sotterraneo, nascosto a partire da quel giorno dell'esame a Rebibbia è rimasto: considerare tutti i contesti, dai più fortunati a quelli più marginali, come occasione di crescita; ascoltarli, perché ci parlano e ci dicono che dobbiamo assumerci una responsabilità tutti quanti noi che vi siamo coinvolti, sia che ci troviamo fuori dalle mura e li osserviamo dalla prospettiva della ricerca scientifica, sia soprattutto coloro che vi sono dentro e che vivono la pluralità delle lingue e dei linguaggi che rimbombano nella chiusa camera ecoica. La responsabilità di cogliere l'occasione che quel plurilinguismo possa far crescere l'intera società.

Bibliografia

- Arabayan, M.; Bronckart, J.P.; Escudeé, P. (coordonné par) (2020). *Les langues dans la vie. Hommage à Tullio De Mauro*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Benucci, A.; Grosso, G. (2021). *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*. Torino: UTET.
- Benucci, A.; Grosso, G.; Monaci, V. (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-570-4>.
- Camilleri, A.; De Mauro, T. (2014). *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardinale, U. (a cura di) (2018). *Sull'attualità di Tullio De Mauro*. Bologna: il Mulino.
- Chiapponi, D. (2004). *La lingua nei lager nazisti*. Roma: Carocci.
- D'Ovidio, F. (1982). *Scritti linguistici*. A cura di P. Bianchi. Napoli: Guida Editori.
- De Mauro, T. (1981). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1982). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2006). *Parole di giorni lontani*. Bologna: il Mulino.
- De Mauro, T. (2008). *Il linguaggio tra natura e storia*. Milano: Mondadori; Roma: Education-Sapienza.
- De Mauro, T. (2012). «Linguistica educativa: ragioni e prospettive». Ferreri, S. (a cura di), *Linguistica educativa = Atti del XLIV congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (Viterbo, 27-29 settembre 2010). Roma: Bulzoni Editore, 3-20.
- Ferreri, S. (2010). «Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento». Platania, G.; Rosa, C.; Russo, M. (a cura di), *Hinc illae lacrimae! Studi in memoria di Carmen Maria Radulet*. Viterbo: Sette Città Edizioni, 166-77.
- Ferreri, S. (2021). «Il mareggiare delle lingue nello spazio linguistico globale». Coccia, B. et al., *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: Apes, 285-97.
- Formigari, L. (a cura di) (2018). «Dossier. Ricordo di Tullio De Mauro». *Paradigmi*, 1, gennaio-aprile, 109-42.
- Gensini, S. (a cura di) (2023). *Intorno a Tullio De Mauro. Il dialogo coi classici, le sfide teoriche e educative*. Pisa: ETS.

- Gensini, S.; Piemontese, M.E.; Solimine, G. (a cura di) (2018). *Tullio De Mauro. Un intellettuale italiano*. Roma: Sapienza Università editrice.
- Koesters Gensini, S. (2008). *Parole sotto la svastica. L'educazione linguistica e letteraria nel Terzo Reich*. Roma: Sapienza Università editrice; Carocci.
- Lombardo Radice, G. (1928). *Lezioni di didattica*. 11a ed. Palermo: Remo Sandron.
- Lo Piparo, F. (a cura di) (2017). «In ricordo di Tullio De Mauro», num. monogr., *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, 28.
- Petrilli, R.; Alesse, F. (a cura di) (in corso di stampa). *Tullio De Mauro, ricerca e impegno civile. Quanto è stato fatto, quanto resta da fare*. Roma: Round Robin.
- Sabatini, F. (1991). «La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curricolo complessivo». Marengo, C.; Mondelli, G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*. Firenze: La Nuova Italia, 733-41.
- Turchetta, B.; Vedovelli, M. (a cura di) (2018). *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*. Pisa: Pacini.
- Vedovelli, M. (2022). *Tullio De Mauro e la diffusione della lingua italiana nel mondo*. Roma: Stamen Edizioni. Quaderni 'Narrazioni'.
- Vedovelli, M. (2023). «Lo spazio linguistico e culturale globale: riflessioni per una attualizzazione». Bombi, R.; Zuin, F. (a cura di). *Dal Friuli al mondo. I valori identitari nello spazio linguistico globale*. Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese, 185-202.

