

*Polisemia e sinonimia tra lessico scolastico e linguaggio scientifico: distorsione dei significati e ostacoli al diritto di cittadinanza**

Aldo Borsese, Teresa Celestino**

Riassunto

Il contributo si propone di favorire una riflessione su alcuni aspetti della semantica lessicale nella comunicazione scolastica. Analizzando vari casi di sinonimia e polisemia, sono state prese in esame soprattutto le commistioni tra il lessico scolastico odierno e il linguaggio scientifico, evidenziandone le conseguenze sul piano della distorsione dei significati autentici delle parole; in particolare, sono stati presi in considerazione gli ambiti relativi ai processi di integrazione scolastica e alcune mode lessicali che possono subdolamente condizionare la didattica. Se da un lato occorre accogliere i cambiamenti lessicali che facilitano il processo conoscitivo, dall'altro è necessario valutare con spirito critico quelli che al contrario generano confusione e fraintendimenti, minando la funzione emancipatrice della lingua e dunque l'esercizio del pieno diritto di cittadinanza democratica. Questo richiede un recupero della dimensione politica dell'insegnamento nel solco tracciato dalla pedagogia critica.

Parole chiave: *semantica; didattica; integrazione; complessità; pedagogia critica.*

Polysemy and synonymy between school lexicon and scientific language: distortion of meanings and obstacles to the right of citizenship

Abstract

The goal of this paper is to encourage reflections about some aspects of lexical semantics in school communication. The connections between current school lexicon and scientific language were examined while analysing several cases of synonymy and polysemy, highlighting the consequences of distorting the authentic meanings of words. In particular, the areas related to the processes of inclusive education and some lexical trends that can insidiously condition the ways of teaching have been taken into account. On

* Il contributo è opera congiunta dei due autori.

** Università degli Studi di Genova (Italia), Università degli Studi Roma Tre (Italia).

the one hand it is necessary to accept the lexical changes that facilitate the cognitive process; on the other hand, it is also necessary to evaluate with a critical attitude the changes that, on the contrary, generate confusion and misunderstandings, undermining the emancipatory function of language and thus the exercise of the full right of democratic citizenship. This requires a recovery of the political dimension of teaching in the wake of critical pedagogy

Keywords: *semantics; didactics; inclusion; complexity; critical pedagogy.*

I. LINGUAGGIO E PEDAGOGIA

L'indagine sulla natura del linguaggio è presente sin dagli albori della filosofia. Particolarmente significative sono le riflessioni di Agostino di Ippona (354-430), dalle quali emerge chiaramente la capacità del linguaggio, in tutta la sua ricchezza e complessità interna, di “parassitare” le cose e la nostra conoscenza di esse: rimanere nel linguaggio significa essere lontani dalle cose, in quanto esso si basa su una conoscenza che precede le cose stesse (Noone, 2020). Si pone dunque il problema dell'insegnamento, attività che si basa sull'uso delle parole. Nel *De Magistro* Agostino, confermando la matrice platonica del suo pensiero, parla di apprendimento non già dalle parole del Maestro, ma dall'oggetto stesso che Dio manifesta all'allievo nell'interiorità. Quindi l'essere umano apprende dal Maestro che *intus docet*, creando le condizioni per l'acquisizione dei saperi tramite l'esperienza del bello. Da qui il ruolo educativo che Agostino attribuisce alle discipline del trivio e del quadrivio, le quali promuovono il rapporto con Dio; tra queste la grammatica, custode e moderatrice della parola. Spostando il fondamento del processo educativo dal Maestro terreno a quello divino, Agostino struttura un itinerario pedagogico volto al bene. Questo è solo uno dei tanti esempi in cui la pedagogia recepisce specifiche istanze filosofiche – e le relative questioni linguistiche – assieme ai principi morali da esse veicolati. In sostanza, il linguaggio in pedagogia porta con sé la cruciale questione dei valori, come Colicchi (2021: 149-151) ha efficacemente illustrato non solo in relazione allo specifico caso del vescovo di Ippona, ma attraverso un lungo e articolato percorso nella filosofia occidentale.

La portata valoriale dell'analisi filosofica del linguaggio determina la sua importanza nella politica linguistica; è inoltre inevitabile che essa si caratterizzi in senso educativo, dando luogo a una determinata retorica pedagogica non priva di conseguenze sul piano dell'azione concreta.

Il brillante dialogo tra Empirio e Filonio (Granese, 2008: 236-250) è emblematico del rapporto tra filosofia analitica e problemi educativi, mostrando al contempo come questi ultimi non possano prescindere da una visione “sintetica” tacciata – spesso a torto – di vuoto astrattismo. Mentre il “pedagogista analitico” – rappresentato da Empirio – si muove a piccoli passi saggiando il terreno con prudenza, Filonio afferma la

necessità di una visione più generale, pur ammettendo che questa possa e debba essere continuamente ripensata. I due aspetti si pongono in rapporto dialettico, similmente gli approcci idiografico e nomotetico in medicina. I metodi delle scienze fisiche, accostati alla visione analitica, producono sì risultati verificabili e tangibili tramite la tecnologia, ma necessitano di anche di riflessione sulle trame epistemologiche, sui significati e i valori. Sappiamo tuttavia che tali riflessioni non hanno il potere di cambiare il corso del progresso scientifico, che procede per la sua strada indipendentemente dalla filosofia della scienza. Al contrario, il pedagogista non può fare a meno dell'ermeneutica, anche quando si accosta ai problemi dell'educazione con spirito analitico e metodo empirico. Come afferma Filonio:

In pedagogia e nelle pratiche educative hanno grande parte l'ermeneutica e l'interpretazione, e anche la nuova retorica, l'arte della comunicazione persuasiva, che sono tutte forme di pensiero “debole”. Anche il pensiero che riguarda i valori è “debole”, e proprio per la sua debolezza si addice alla pedagogia e all'educazione e paradossalmente le rafforza.

Il dialogo si apre con i complimenti di Empirio per il saggio di pedagogia critica di Filonio. A un certo punto la discussione fra i due si fa accesa; tuttavia essi concludono il loro confronto riconoscendo la complementarietà tra le tecniche della formazione intesa come lavoro sul campo del pedagogista analitico e la natura critico-speculativa del pedagogista sintetico. I riferimenti empirici devono infatti solidificarsi come teoresi, sotto l'egida di una razionalità critica costante (Cambi, 2014).

Data la fondamentale importanza delle modalità di comunicazione nell'approccio ermeneutico, il filone della pedagogia critica è ricco di studi relativi all'uso e all'insegnamento del linguaggio, soprattutto in contesti multiculturali e multilinguistici particolarmente bisognosi di autentiche politiche di integrazione (Gounari, 2020). Questa corrente critico-emancipativa insiste particolarmente sui valori della democrazia e della libertà come conquiste mai date una volta per tutte, e sulla giustizia sociale come mezzo per preservarle; impresa sempre più ardua in una economia globalizzata (Tona, 2018). La scuola stessa è stata investita da politiche neoliberiste che incentivano lo spirito di competizione negli studenti e condizionano talvolta pesantemente l'attività dell'insegnante libero e critico; una rilettura del pensiero gramsciano in chiave pedagogica potrebbe contribuire a diffondere maggiore consapevolezza in merito a queste dinamiche (Baldacci, 2021).

Per quanto riguarda l'alveo della ricerca empirica, oggi disponiamo di numerosissimi studi sull'uso del linguaggio in connessione con le questioni educativo-didattiche, in circostanziate condizioni di lingua, età, livello scolastico, ambiente. Non è un caso che il problema del linguaggio sia un oggetto di studio fondamentale per la psicologia scientifica sin dalla sua nascita, con implicite o esplicite connessioni in ambito pedagogico. A

tal proposito, una interessante riflessione di Metelli Di Lallo (1964: 52) sul linguaggio del preadolescente (considerata dagli Autori ancora oggi valida, in varia misura, anche per il bambino e l'adolescente), paragona la scuola a “un medico di grandi aspirazioni terapeutiche e di scarsa competenza diagnostica”, sottolineando la scarsità di informazioni sul “contenuto della mente” degli allievi e l'utilità della ricognizione sia degli usi terminologici che della effettiva padronanza denotativa di termini correntemente usati dentro e fuori la scuola. Questo è particolarmente vero per gli insegnamenti scientifici, che sin dalla scuola di base italiana sono veicolati tramite un insegnamento verbale scarsamente supportato sia dalla fondamentale esperienza del laboratorio sia da una riflessione puntuale sulle parole utilizzate.

Dato l'ampio spettro dei fattori in gioco, gli studi sul comportamento linguistico finiscono con il caratterizzarsi come interdisciplinari, anche quando si sviluppano inizialmente in una matrice prettamente linguistica o socioculturale o psicologica o didattica; esistono certamente, da molto tempo, campi esplicitamente interdisciplinari (dalla epistemologia genetica alla psicolinguistica) che hanno fornito e forniscono strumenti preziosi affinché l'insegnamento non si esaurisca nell'inculcare il rispetto di regole codificate senza aver saggiato le capacità linguistiche del discente (Metelli Di Lallo, 1964: 54).

In base a queste premesse, il presente studio terrà conto non solo delle questioni legate all'uso del linguaggio nella didattica (soprattutto delle materie scientifiche); più estesamente, esso si concentrerà sulla connotazione politica di alcune parole, il cui uso è ormai intrecciato in vario modo alla retorica scolastica e al sistema di valori che essa promuove più o meno intenzionalmente. Tale indagine avverrà attraverso la disamina di alcuni casi di polisemia e sinonimia, prevalentemente in relazione alle parole delle scienze fisiche, chimiche e biologiche.

2. LE COMPETENZE SEMANTICHE A SCUOLA

Molte parole del linguaggio naturale sono polisemiche in quanto non hanno significato univoco, ma un'area di significati che i linguisti hanno denominato “campo semantico”. Di conseguenza, quando due o più di esse fanno riferimento allo stesso campo semantico capita che vengano utilizzate come sinonimi, conferendo loro lo stesso significato. In questi casi, a volte, è il contesto del discorso in cui queste parole sono usate che consente di disambiguarle, riducendone fortemente la carica semantica; in altri invece si può correre il rischio di generare fraintendimenti o incomprensioni.

Gli insegnanti non sembrano particolarmente attenti a questi aspetti della lingua o non li conoscono abbastanza, e ciò può comportare conseguenze sulla qualità della loro azione educativa. Sarebbe necessario invece che ponessero una forte attenzione al linguaggio, e che inducessero i loro allie-

vi a riflettere, già a partire dalla scuola primaria, sia sulla natura polisemica e sinonimica delle parole sia sulla necessità di condividerne i significati.

Il linguaggio ha carattere designativo, nel senso che si propone di dare un nome alle cose che fanno parte della nostra vita. Le parole sono quindi “designanti” e rappresentano “designati” (in linguistica più spesso si parla di “significanti” e di “significati”). Di conseguenza esse sono duali, espressione e contemporaneamente contenuto.

Facendo riferimento alle parole concrete, cioè a quelle che indicano elementi tangibili, percepibili con i sensi, si possono riconoscere due tipologie di designanti. Parole come coltello, tavolo, giacca vengono denominate “designanti specifici”, in quanto indicano oggetti che hanno una funzione specifica nell’ambito di una determinata azione umana; altre come posata, mobile, indumento sono chiamate “designanti di gruppo”, perché ciascuna di esse indica più designanti specifici che condividono la stessa funzione ma con ruoli differenti.

In quanto alle parole astratte, esse designano elementi o concetti immateriali e non hanno quasi mai un significato semplice, fisso e univoco; posseggono, cioè, un alone connotativo che le porta ad assumere più significati a volte anche molto differenti, in cui la stessa “espressione” viene usata per due contenuti completamente differenti. Possono pertanto creare problemi nella comunicazione, soprattutto quando questa è asimmetrica, cioè quando gli interlocutori hanno enciclopedie cognitive molto differenti (Davidson & Harman, 1972).

Pertanto, nella comunicazione didattica, esempio emblematico di comunicazione asimmetrica, il rischio di non farsi capire è sistematicamente presente e gli insegnanti, indipendentemente dalla materia del loro insegnamento, dovrebbero essere continuamente attenti alle parole che usano nell’attività didattica, condividendone i relativi significati con tutta la classe (Sears & Sorensen, 2001). È necessario lavorare in classe alla ricerca della corrispondenza tra parole e significati, partendo da parole riferite a oggetti di uso quotidiano il cui “significato” è già stato interiorizzato dagli alunni, i quali potranno comprendere più facilmente il rapporto tra significante (espressione) e significato (contenuto).

In relazione a parole che si riferiscono a contenuti non ancora interiorizzati, per esempio relative a eventi e fenomeni, la diffusa pratica scolastica di far consultare il vocabolario per ottenere il significato da condividere non è certamente il modo migliore per raggiungere lo scopo (Casadei, 2021). I significati vanno costruiti in classe attraverso percorsi didattici *ad hoc* che conducano gli allievi a fissarli attraverso le definizioni.

In riferimento alle parole astratte, sarebbe opportuno introdurle solo dopo un lungo lavoro effettuato su quelle relative a oggetti concreti e a fenomeni osservabili. In precedenti contributi sono già stati presentati percorsi didattici che esemplificano la metodologia adottata con riferimento sia a parole di oggetti materiali noti agli allievi (Borsese, 2019) sia a parole relative a fenomeni non altrettanto noti (Borsese, 2021). Particolarmente importante sarebbe poi riuscire a rendere consapevoli gli allievi che le defi-

nizioni, pur avendo lo scopo di fissare i significati delle parole, non hanno una forma definita una volta per tutte (Borsese, 2018).

Nei prossimi paragrafi saranno considerati dapprima esempi di polisemia, poi di sinonimia, soprattutto nell'ambito del linguaggio scientifico; i sinonimi saranno presi in esame prevalentemente all'interno di alcuni temi dominanti nell'attualità scolastica:

- la progressiva medicalizzazione della scuola;
- il discorso pubblico sulla cosiddetta “inclusione”;
- il pensiero sistemico e la complessità;
- il ruolo della lingua inglese.

3. POLISEMIA

Riportiamo dapprima alcuni esempi di polisemia. I casi più tipici nascono dalle estensioni originate dal passaggio da un lessico di specialità a un altro, o dalla lingua comune a un lessico di specialità.

Le parole “vettore” e “chiasmo” costituiscono due esempi significativi della prima categoria, data la varietà degli ambiti disciplinari in cui sono impiegate. L'etimologia di “vettore”, che rimanda direttamente a “conduttore” o “portatore”, è di notevole aiuto nell'identificarne il significato, il quale diventa via via più astratto passando dalle scienze della vita alla fisica: in biologia, per esempio, il vettore indica un organismo necessario per il trasferimento di un parassita da un individuo a un altro; in biologia molecolare il vettore di clonazione è una molecola di DNA che si replica in una cellula ospite; in biochimica il vettore designa sostanze che agiscono come intermediari rendendo possibile una grande varietà di reazioni chimiche; in matematica e fisica il vettore corrisponde a un ente che permette di descrivere grandezze caratterizzate da un orientamento e da un verso, oltre che da un valore numerico.

Di particolare interesse sono le parole usate all'interno di discipline molto diverse come “chiasmo”, una figura retorica che gioca sull'inversione sintattica; la stessa parola è usata in biologia per indicare il punto di contatto tra cromatidi, o una lamina alla base del cervello in cui confluiscono i nervi ottici. In questo caso la derivazione etimologica riguarda un particolare grafismo, la forma incrociata della lettera x: questa può riferirsi a particolari anatomici o a stadi di processi cellulari, così come a modalità dell'uso della lingua. L'utilizzo consapevole della parola chiasmo rimanda dunque all'atto dell'incrociare, sia in senso materiale che astratto.

Gli esempi di polisemia sono innumerevoli. Per esempio, l'impiego di “integrazione” spazia dalle scienze sociali alla matematica, passando per l'elettrotecnica e l'economia; l'aggettivo “trascendente” si usa in filosofia per indicare ciò che è al di là dell'esperienza, ma anche in matematica in riferimento a determinati tipi di funzione. Gli Autori, entrambi di formazione chimica, non possono evitare di citare Primo Levi (1919-1987) a proposito del peso semantico di verbi come “filtrare”, “cristallizzare”, “di-

stillare”, presi in prestito dal linguaggio chimico per indicare operazioni astratte nel linguaggio comune (Polizzi, 2014).

Anche “resilienza”, parola ormai abusata a causa dell’attuale pandemia, ha origine nell’ambito della meccanica: essa indica la misura della resistenza alla rottura di un materiale, correlata alla sua capacità di ritornare elasticamente alla conformazione originaria. La parola è usata anche in psicologia, in riferimento alla capacità di un individuo di affrontare e superare un evento traumatico. La traslazione nel discorso pubblico ha però causato una non ben definita espansione del significato, come nota Boarelli (2021: 34):

Uscendo dai campi disciplinari originari, *resilienza* ha smarrito una connotazione precisa per assumerne una elastica, ampia, indeterminata. [...] Innanzitutto l’approccio *resiliente* orienta verso l’individualizzazione. Ciascuna persona è sollecitata a reagire agli shock mobilitando le proprie risorse interiori, anche facendo ricorso a specialisti [...] senza mettere in discussione il contesto.

Non a caso l’intervento psicologico nelle scuole collegato al PNRR, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, non conferisce alcun potere decisionale a studenti e insegnanti, dato che le scelte politiche sono adottate altrove.

Altre parole polisemiche sono molto comuni ma ciò non esclude il loro uso in campi settoriali, originando il tipo di polisemia della seconda categoria, della quale fanno parte parole trasferite dal lessico comune a quello di specialità; è il caso di “disturbo”, sostantivo tipico del linguaggio colloquiale, usato nelle scienze cognitive (si pensi al “disturbo dell’attenzione”) così come in campo tecnologico (ad esempio in riferimento al “disturbo di frequenza”).

La polisemia deve essere costantemente analizzata fin dalla scuola di base; talvolta la confusione ingenerata dall’uso dello stesso termine in contesti totalmente differenti conduce a esiti che possono causare nel bambino un senso di imbarazzo, se messo dinanzi ai suoi fraintendimenti in pubblico: è il caso dell’uso di “fattore” in matematica quando si è appena terminata la lettura di un brano che ha come protagonista un fattore di tutt’altra natura. Numerosi casi di questo tipo mostrano quanto sia controproducente dare per scontata la conoscenza dei significati, soprattutto con gli allievi più giovani.

Un’azione didattica continuamente chiarificatrice sulla polisemia è estremamente importante anche per potenziare la capacità di selezione dei contesti d’uso e le strategie di creatività concettuale degli allievi, in particolare tramite l’uso di metafore e metonimie.

4. SINONIMIA

Come si è già sottolineato, il problema dei sinonimi si pone soprattutto per le parole astratte, perché i significati di quelle che riguardano eventi e fenome-

ni sono già stati cristallizzati dai settori disciplinari di appartenenza; per esempio attraverso l'eliminazione della componente connotativa, trasformandole in termini (Metelli di Lallo & Boscolo, 1964: 69). Si pensi a "fusione" (passaggio dallo stato solido allo stato liquido di una sostanza pura) o a "resistenza" (tendenza di un corpo a opporsi al passaggio di una corrente elettrica).

L'enciclopedia Treccani alla voce sinonimo afferma: "parola che ha significato fondamentalmente uguale, che vuol dire la stessa cosa"; e poi aggiunge: "più comunemente, parola che in linea astratta e generale ha lo stesso significato di un'altra, pur ammettendo caratteristiche e valori differenziati particolari o di ordine stilistico" (Treccani, 2022d). Quindi l'uguaglianza di significato tra i sinonimi si manifesta solo in linea astratta e generale: nella realtà si hanno sostanzialmente solo sinonimi parziali.

Di seguito sono riportati vari esempi in cui la sinonimia è per lo più presunta, illustrando come parole ritenute sinonimi abbiano in realtà un significato parzialmente – se non quasi completamente – diverso. Tra gli strumenti usati per orientarsi nella giungla dei significati, fondamentali sono la ricerca dell'etimo e l'analisi dell'exkursus storico dei cambiamenti lessicali. Saranno esaminate alcune parole di significato:

- quasi completamente diverso, erroneamente ritenute sinonimi soprattutto a causa di confusi presupposti storico-epistemologici (ad esempio disturbo/disordine/malattia);
- parzialmente diverso, anche per scelte politiche che hanno influenzato i cambiamenti lessicali (processo spesso facilitato dalla diffusione degli idiomi stranieri, come per inclusione/integrazione, evaporazione/vaporizzazione);
- simile ma con differenze molto significative, la cui ignoranza è particolarmente diffusa anche in ambiti professionali diversi da quello strettamente scolastico (ad esempio complesso/complicato, trascendente/trascendentale);
- parzialmente o completamente diverso con particolare riferimento alla scuola di base, durante la quale sono ancora molto carenti le distinzioni fra i piani materiale e immateriale, concreto e astratto, oltre che fra l'insieme degli oggetti inanimati e quello dei viventi (si pensi a calorico/caloroso).

Le diverse cause della confusione tra parole più o meno erroneamente ritenute sinonimi possono ovviamente sovrapporsi in varia misura. Inoltre, occorre precisare che l'entità della differenza del significato tra due parole è stabilita solo in linea di massima; essa infatti non è costante, o al limite leggermente variabile in funzione del contesto d'uso: la polisemia può infatti aumentare considerevolmente il divario di significato. Ad esempio, nella coppia trascendente/trascendentale questo divario si amplia allontanandosi dall'ambito umanistico e abbracciando altre discipline: un conto è usare entrambe le parole in filosofia, un altro è usare la prima delle due in matematica.

Se nel caso della polisemia la derivazione etimologica può essere un ausilio estremamente utile nell'identificare un filo conduttore attraverso i contesti d'uso della parola, questo non è sempre valido nell'ambito della sinonimia: due sinonimi o presunti tali possono infatti essere accomunati dalla stessa radice e differire solo per la desinenza (calorico/caloroso) o possono essere caratterizzati da radici ben distinte. In quest'ultimo caso le discontinuità comunicative sono spesso molto evidenti per la presenza di una sinonimia "patologica" oltre quella fisiologica; se quest'ultima permette al sistema di esprimere in maniera ottimale la propria vitalità, la sinonimia patologica è addirittura di ostacolo alla funzione elettiva di un lessico di specialità. La proliferazione della sinonimia patologica è un fenomeno caratteristico dei linguaggi di specialità; tra questi, come vedremo, il linguaggio medico ne è particolarmente ricco (Bertaccini *et al.*, 2006).

5. DISORDINE O DISTURBO?

Un esempio emblematico è dato dalle parole "disordine" e "disturbo". Non è infrequente leggere nei testi di biologia l'espressione "disordine metabolico" o "disturbo metabolico" per indicare malattie come il diabete, o manifestazioni afferenti all'area psichiatrica di cui l'origine biologica è accertata o presunta (si pensi ai "disturbi" del comportamento, talvolta indicati come "disordini" dello sviluppo se osservati in età evolutiva). In realtà la parola disturbo è appropriata per indicare una leggera irregolarità, mentre il disordine rimanda a un fenomeno caratterizzato da maggiore pervasività, più affine alla malattia vera e propria. Dunque, nell'espressione usata frequentemente in neuropsichiatria "disturbo pervasivo", l'aggettivo estende impropriamente il significato del sostantivo ad esso associato. Al contrario, l'espressione "disturbo specifico dell'apprendimento" (il cui acronimo, DSA, è ormai correntemente usato nel settore scolastico) risulta in parte pleonastica; infatti, la presenza dell'aggettivo "specifico" non fa altro che confermare il significato autentico del sostantivo "disturbo", legato a un fenomeno di natura limitata.

Ci sono delle ragioni storico-epistemologiche all'origine di questa confusione terminologica, soprattutto in campo psichiatrico; tali ragioni hanno, per esempio, parzialmente limitato l'uso della parola "malattia", con lo scopo di interpretare le anomalie del comportamento sottraendole al mistero della dimensione psichica e riconducendole a una dimensione materiale in un'ottica riduzionista. Una conferma di questa tendenza a ridurre la spiegazione dei fenomeni mentali sul terreno della materialità si ritrova nelle espressioni "disturbo bipolare" (si richiama un concetto chimico, la polarità) o "disturbo dello spettro autistico" (si accosta una parola che rimanda a un concetto ben noto in fisica, quello dello spettro di frequenze di una radiazione). Ad ogni modo, "malattia" e "disturbo" sono ancora usati in maniera confusa e talvolta intercambiabile, soprattutto in riferimento a

manifestazioni comportamentali non facilmente interpretabili dal punto di vista clinico (Zappella, 2018; Benedetti, 2020¹).

Gli oggetti di conoscenza di scienze come la psicologia e la psichiatria sono stati definiti “aperti”, cioè sprovvisti di confini ben delineati e descrivibili tramite liste di indicatori estendibili indefinitamente; l’esposizione a interpretazioni fallaci è dunque un rischio concreto (Lilienfeld *et al.*, 2015). Questo non fa che rendere ancora più difficoltosa l’azione didattica, dato che il semplice uso del dizionario non è sufficiente per chiarire i differenti contesti d’uso e smascherare falsi sinonimi (Casadei, 2021).

La connotazione di “apertura” dei concetti in campo psicologico non deve certo tradursi nell’attribuire alla scientificità un carattere riduttivamente naturalistico a discapito delle discipline umanistiche. Il dibattito contemporaneo sulla razionalità ha più volte ribadito che questo dualismo è inaccettabile, sostenendo le istanze di un pluralismo integrato e complesso fra le scienze della natura e le scienze dell’uomo. Alla luce di queste considerazioni, i percorsi formativi del Liceo delle scienze umane dovrebbero essere rivisti (Granese, 2013); tale revisione non potrebbe che implicare un attento vaglio critico della terminologia.

L’esempio riportato dimostra come la terminologia (in questo caso medico-scientifica) non è che una dimensione di una più ampia lingua di specialità, la quale si qualifica come un’appendice specializzata di una lingua naturale. Il lessico specialistico prende infatti forma da un processo complesso che comprende una regimentazione artificiale promossa da organismi ufficiali (nell’esempio accennato questa si concretizza nella redazione del DSM, *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*) e una regimentazione spontanea (Bertaccini *et al.*, 2006).

Al contrario del lessico naturale, quello specialistico si propone di etichettare oggetti e concetti nel modo più neutro possibile. Tuttavia lo studio accurato dei lessici specialistici mostra che il trattamento linguistico non si risolve quasi mai in una pura e semplice etichettatura, ma comporta quasi inevitabilmente una riconfigurazione di senso. Questo è ciò che sta avvenendo con la progressiva medicalizzazione della scuola (Goussot, 2015): non è infatti politicamente neutrale indicare un alunno con l’acronimo DSA anziché con il proprio nome (Tarracchini & Bocchini, 2015).

6. INTEGRAZIONE O INCLUSIONE?

La lingua settoriale non è dunque un frutto esclusivo di decisioni normative: come il lessema della lingua naturale essa si origina e si modifica in conseguenza di una varietà di fattori raramente controllabili, con ripercussioni talvolta rilevanti sulla sinonimia. Poniamo ad esempio il caso in

1 Il testo di Benedetti citato in bibliografia è stato selezionato tra i sei finalisti su 117 opere edite per la IX edizione del prestigioso Premio letterario “Angelo Zanibelli – La parola che cura”, volto a valorizzare la narrazione come strumento sociale e terapeutico.

cui la differenza tra due parole o espressioni linguistiche sia comunemente nota e ad essa si possa facilmente risalire; tuttavia, esse finiscono per apparire come sinonimi nel momento in cui l'uso della prima parola finisce per soppiantare gradualmente la seconda pur senza un apparente motivo. Un esempio è fornito dalle parole “integrazione” e “inclusione”. Le due parole hanno significati diversi e ben distinguibili: includere indica il semplice atto dell'inserimento, mentre il verbo integrare si riferisce a una operazione di vera e propria incorporazione e assimilazione nel contesto. Infatti, fino ad alcuni decenni fa l'analisi pedagogica privilegiava l'uso di “integrazione” come finalità dell'azione formativa volta alle persone disabili, contrappo-
 nendola all'esclusione. L'inclusione era considerata un passaggio tra la prima e la seconda (Viero, 2012). Anche l'apparato iconografico contribuisce ad aumentare la confusione. Ne è un esempio un'immagine molto diffusa proposta anche durante i corsi di formazione per gli insegnanti² (dunque in una situazione poco asimmetrica) composta di 4 riquadri: nel primo (accompagnato dalla parola esclusione) sono mostrate delle figure stilizzate all'interno di un ovale, al di fuori del quale si notano delle carrozzine, un modo per indicare la presenza di handicap di vario tipo; nel secondo (segregazione) le persone svantaggiate sono racchiuse in un ovale distinto dal primo e con esso non comunicante; nel terzo (integrazione) le persone disabili sono un sottoinsieme del primo, senza alcuna interazione con i restanti; nel quarto e ultimo (inclusione) gli individui con handicap e gli altri sono all'interno dello stesso insieme, quasi confondendosi. È palese l'inversione del significato di inclusione e integrazione. Si può affermare che l'alterazione del significato sconfini nella metonomasia così come definita da Marchese (1984)³ e illustrata da Mazzocchini (2010)⁴. Una possibile spiegazione dell'abbandono della parola “integrazione” sta nel pericolo di intendere il processo cui essa si riferisce come adattamento normativo, interpretazione tuttavia maggiormente plausibile in paesi diversi dall'Italia, dove il significato della parola integrazione è “più rispettoso delle differenze perché legato al concetto di eguaglianza” (di diritti, di opportunità, etc.) (Gagliardini, 2016).

La parola inclusione è usata in varie branche scientifiche, ma è l'accezione nel linguaggio chimico che è particolarmente aderente al suo significato autentico. Si legge infatti nell'enciclopedia Treccani che il “composto di inclusione” è un tipo di composto chimico

- 2 Cfr. Figura p. 11 del corso “Inclusione degli alunni con disabilità” (relativo al modulo scritto da P.P. Longo, A. Renzullo, L. Susanna) erogato da Know K. Srl, agenzia accreditata dal MIUR per la formazione del personale della scuola Secondo Direttiva Ministeriale n.170/2016 (ex n. 90/2003).
- 3 Figura di trasferimento semantico “fondata sulla relazione di contiguità logica e/o materiale fra il termine ‘letterale’ e il termine traslato”.
- 4 Per i grecisti studiosi di Tucidide il termine allude particolarmente alla distorsione del linguaggio socio-politico ed etico che lo storico greco osservava in determinati frangenti.

derivante dall'imprigionamento di molecole di una sostanza (molecole ospiti) entro strutture (a canale, a gabbia o a strati) formate da molecole di un'altra sostanza (molecole ospitanti, dette anche criptanti). In genere, fra le molecole ospiti e quelle ospitanti non insorgono legami covalenti ma solo legami deboli che tuttavia, in taluni casi, possono modificare le proprietà chimiche dei componenti ospiti (Treccani online, 2022a).

Dunque, le interazioni tra il composto incluso e quello ospitante si limitano a legami deboli, che solo eccezionalmente modificano le proprietà delle molecole ospiti. Inoltre molecole ospitanti e ospiti sono collocate in due spazi distinti; un esempio è dato dalla struttura dei clatrati (non a caso dal latino *clatratus*, “chiuso con inferriata”), in cui un composto chimico è letteralmente imprigionato entro strutture cristalline a gabbia formate da molecole di diverso tipo.

Demo (2017) ha fornito un elenco di quattro significati di “inclusione” in rapporto variamente sinonimico con “integrazione”; la rassegna ha tenuto conto dell'evoluzione sia delle ricerche in pedagogia speciale sia dei relativi provvedimenti legislativi. Si evidenzia come il significato oggi più autentico sia quello che rappresenta l'integrazione come un processo particolare dell'inclusione, in ragione degli obiettivi e dei diversi soggetti a cui si indirizza (*Ibidem*).

7. COMPLESSO O COMPLICATO?

Un altro esempio riguarda l'uso degli aggettivi “complesso” e “complicato”, ritenuti sinonimi nel linguaggio colloquiale. Le scienze della complessità sono date da un insieme di studi che possono abbracciare fenomeni molto diversi tra loro, in una prospettiva realmente interdisciplinare e sistemica (Gentili, 2021). “Complesso” deriva dal latino *cum-plectere* (“intrecciato insieme”), mentre “complicato” da *cum-plicare* (“piegato insieme, avvolto”). Alcune considerazioni relative alla “scienza della complessità” hanno denunciato la tendenza a connotare come complesso qualsiasi argomento di difficile comprensione. Secondo queste critiche, l'aspirazione a definire la complessità si scontra con la vaghezza delle definizioni sia di carattere empirico sia di carattere formale, finendo per ricadere nel concetto di complicazione (Israel, 2015: 234-242). Sebbene questa non sia la sede per addentrarsi in tali questioni, è bene ricordare l'esistenza di nodi epistemologici non ancora chiariti, dato che l'insegnamento della scienza della complessità sta progressivamente prendendo piede nella scuola secondaria, spesso senza attenzione ai dovuti accorgimenti lessicali – la cui assenza, unita alle inevitabili semplificazioni, rischia di veicolare errori concettuali grossolani. Questo processo è facilitato dalla numerosità dei sinonimi relativi al concetto di “sistema” e al cosiddetto “approccio sistemico”, una delle premesse fondamentali per lo studio dei sistemi complessi (Celestino & Marchetti, 2020). In parti-

colare il mondo anglosassone pullula di questi sinonimi, e non è escluso che ne seguiamo la rotta. Ne citiamo solo alcuni tra quelli che una tesi di dottorato elenca (Cabrera, 2006: 44): *systems based approaches, systems theory, systems based inquiry, systems thinking approach, systems based inquiry, systems/systemic perspective, systems studies, systemic study, systems tools, systems analysis, systems theory, systems/systemic approach, systems dynamics, system field, systems frameworks, systems concepts, systems level, etc.* L'intero elenco della tesi di dottorato, lungo circa il triplo rispetto all'estratto riportato, è relativo a uno scambio di soli 14 messaggi di posta elettronica nell'arco di 6 giorni all'interno di un gruppo di studio sull'approccio sistemico. L'Autore scrive: "L'ampio uso di terminologia sinonimica e la conseguente differenziazione di questi termini, corrobora la natura ambigua di questo dialogo, che è purtroppo una caratteristica del campo del pensiero sistemico" (*Ibid.*: 159).

Altro comune errore epistemologico è la intercambiabilità degli aggettivi "sistemico" e "olistico"; quest'ultimo indica un approccio opposto a quello riduzionista, mentre il pensare per sistemi cerca di realizzare una sorta di conciliazione tra queste due visioni antitetiche, tra le quali il pensiero sistemico si pone come ponte (*Ibid.*: 63).

L'accostamento alle scienze della complessità come esito dell'educazione al pensiero sistemico e interdisciplinare è senza dubbio da incoraggiare, purché non sfoci a sua volta in una visione tecnicista e paradossalmente semplificatrice. Il pericolo è quello di utilizzare quasi esclusivamente diagrammi di flusso caratterizzati da input, output e retroazioni nelle combinazioni più disparate, diagrammi che peraltro non riusciranno mai a esprimere appieno il ruolo delle discipline umanistiche nella comprensione globale dei fenomeni. Occorre prendere atto dell'esistenza di una discontinuità tra alcuni campi del sapere che solo uno sguardo qualitativo è capace di cogliere (Hoffmann, 2006: 37), e che necessita non tanto di improvvisati costrutti teorici quanto di insegnanti di vasta cultura, che coltivino in primis campi diversi da quelli di loro stretta competenza disciplinare (Toadvine, 2011). In sostanza, lo sguardo olistico è spesso da preferire a quello prettamente sistemico. La consapevolezza autentica del senso della complessità e della sua frequente irriducibilità a schemi grafici dovrebbe infatti appartenere a ogni insegnante e riflettersi sulle sue scelte lessicali. Infatti:

Quale sguardo sul mondo si edifica sul nostro lessico didattico e sulle nostre scelte sintattiche? Perché definiamo discorsi, programmi, progetti, solo attraverso schemi, tabelle, elenchi puntati? Siamo ancora capaci di pensare in modo circolare, cioè di comprendere la complessità? (Scognamiglio, 2019).

Il discorso che ruota attorno ai concetti di sistema e complessità investe in maniera sempre più importante la rete dei significati in pedagogia nel dibattito culturale contemporaneo (Spadafora, 2017). Granese (1993) ha saputo rendere il senso della complessità pedagogica tramite le metafore del labirinto (che indica la pedagogia) e della porta stretta (l'educazione).

Un approccio puramente tecnicistico restringe il valore della ricerca pedagogica. Senza negare il valore del rigore scientifico e metodologico, occorre tenere conto della cornice culturale nella quale il ricercatore si muove e della specificità degli oggetti di indagine, cioè districarsi nel labirinto tramite procedimenti ermeneutici animati da *esprit de finesse*.

A sostegno di questo approccio, Margiotta (2015: 215-221) definisce la pedagogia stessa come “discorso sulle trasformazioni pur entro la complessità”; tale discorso comprende diversi registri di spiegazione, tra i quali quelli di tipo genealogico ed ermeneutico in rapporto dialettico (*Ibidem*), come già illustrato nell’introduzione. In maniera complementare alle spiegazioni genetiche (che spiegano solo a posteriori l’evoluzione di un sistema), le spiegazioni funzionali hanno un carattere che non dipende tanto dal tipo di sistema considerato, quanto dal modo in cui i comportamenti osservati sono intesi, senza prescindere dalle premesse concettuali di cui ci si avvale; l’evento pedagogico è infatti relativo (*Ibidem*). Tale relatività è a tutela della pluralità di approcci sul piano della dimensione pragmatica, che dovrebbe essere dunque scevra di condizionamenti linguistici imposti dalle mode.

8. ANGLOFONIA GLOBALE E INFORMATICA

È ormai risaputo che la pervasività di una lingua indica chiaramente una sottomissione a una determinata visione culturale e scala valoriale; questo si riflette non solo nella lezione in aula *sic et simpliciter*, ma anche nella formazione degli insegnanti, il cui lessico è sempre più popolato di tecnologicismi. L’idea gramsciana di lingua come strumento di emancipazione e formazione della coscienza a livello individuale e collettivo (Benedetti & Coccoli, 2018) è più attuale che mai, e necessiterebbe di una puntuale rivisitazione alla luce dei veloci cambiamenti del lessico scolastico nel segno di una sottomissione all’anglofonia sempre più rilevante.

I cambiamenti lessicali possono essere originati dall’esigenza politica di dare una parvenza di innovazione nei confronti di una situazione che in realtà rimane sostanzialmente la stessa, spesso imitando alcune espressioni in lingua straniera (tipicamente l’inglese), tendenza rafforzata dall’introduzione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) sin dalla scuola primaria, dai sempre più numerosi corsi universitari in inglese o dalla possibilità di conseguire la certificazione Cambridge IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) offerta da alcune scuole (Generalì, 2014; Borsese, 2017). Il prevalere della parola “inclusione” è probabilmente stato favorito da *inclusion* in uso nei paesi anglofoni. Questo induce a riflettere sulla effettiva utilità dei corsi in lingua inglese rivolti a discenti che ancora non padroneggiano pienamente la lingua madre. Uno dei rischi è infatti quello di una indebita estensione della sinonimia (come già accennato nel par. 3 a proposito del concetto di sistema). Prendiamo “evaporazione”, in inglese *evaporation* o *vapori-*

sation: l'uso frequente nei libri inglesi del secondo termine induce a una maggiore confusione tra “evaporazione” e “vaporizzazione”; quest'ultimo termine non è infatti usato nei testi italiani, se non in riferimento al suo significato comune (anche in italiano il verbo vaporizzare può essere usato come sinonimo di evaporare; tuttavia questo uso è molto più raro, mentre comunemente per vaporizzazione si intende la riduzione di un liquido in minutissime particelle).

Un altro esempio di conseguenza della pervasività dell'inglese sta nell'impiego totalmente infondato di “mutare” nel senso di “silenziare” (dall'inglese *mute*) durante la didattica a distanza (il comando *mute* indica l'opzione del silenziamento), da parte non solo degli studenti della scuola primaria e secondaria, ma persino di molti docenti.

L'informatica è una disciplina particolarmente permeabile all'influenza della lingua inglese. Ad esempio, la parola inglese *coding* è sempre più spesso usata al posto di “informatica” (in senso lato), generando confusione sul significato della parola stessa; un esempio è fornito dalle concezioni errate dei docenti italiani di scuola primaria (Corradini *et al.*, 2018). Si potrebbe tradurre *coding* con “codifica” o “programmazione”, che è solo uno degli ambiti dell'informatica. Semmai è il “pensiero computazionale” che meglio rappresenta il valore culturale dell'informatica, costituendo una meta-competenza per sviluppare la quale il *coding* rappresenta solo un efficace contesto operativo (Nardelli, 2014).

In sostanza, ridurre il pensiero computazionale al *coding* è una semplificazione errata, in quanto un programma non è altro che il mezzo per esprimere il processo mentale retrostante (come il linguaggio naturale è espressione del pensiero). Per questo è importante usare consapevolmente la lingua italiana, nella quale “codifica” non è sinonimo di “informatica” ma di “programmazione” (*Ibidem*). Non è un caso che un recente provvedimento legislativo abbia introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado non l'informatica ma il *coding*, “senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica” (cfr. Decreto Legge 6 novembre 2021, n. 152). Introdurre una disciplina corrispondente all'informatica *lato sensu* avrebbe comportato l'esigenza di reclutare personale specializzato. Introducendo la sola programmazione informatica, le operazioni di risparmio sono invece salvaguardate con la supposizione che tutti i docenti, al di là del loro specifico campo disciplinare, possano essere in grado di acquisire in un ristretto lasso di tempo le competenze per insegnare il *coding*. Si lascia alla volontà del lettore la riflessione sulla fondatezza di tale supposizione, che esula dagli scopi del presente contributo. È tuttavia doveroso aprire una breve parentesi sullo statuto epistemologico dell'informatica, una disciplina sempre più frequentemente oggetto di riflessione sull'ammodernamento delle istituzioni scolastiche. Dapprima nella prospettiva banfiana e poi in quella del razionalismo critico, la pedagogia può e deve dare un senso alle varie dimensioni scientifiche e pratiche della realtà, in una *ibridazione feconda* che inevitabilmente interessa i saperi disciplinari sul terreno della didattica (Spadafora, 2017); di questo deve tenere conto qualsiasi progetto di formazione degli

insegnanti (Borsese, 2016). È oggi difficile concepire una didattica sganciata dalle discipline informatiche; tuttavia, da alcuni decenni il dibattito sulle politiche della cosiddetta “innovazione” dell’insegnamento, animato da una parte dell’accademia e della scuola (limitata ma mediaticamente influente), ha spesso considerato l’informatica quasi esclusivamente nella sua versione totalmente snaturata di “digitale” (Russo, 2016: 42-53, 90-92), senza peraltro incontrare una significativa resistenza da parte del corpo docente.

9. ALTRI ESEMPI

La scuola di base rappresenta una tappa cruciale nell’acquisizione del rigore linguistico. Purtroppo è proprio durante il corso della scuola primaria che la comunicazione didattica rivela una attenzione non sufficiente all’uso del linguaggio, a partire dai libri di testo. È inevitabile la ripercussione sugli apprendimenti, non solo dell’italiano in sé ma anche delle materie che necessitano scelte linguistiche particolarmente accurate, come la matematica e le scienze.

La sinonimia apparente è particolarmente ingannevole quando le parole hanno la stessa radice, come accade per “calorico”, “calorifico” e “caloroso”: se il primo è un aggettivo riferito al calore, il secondo riguarda specificamente la capacità di produrlo; soprattutto per i più piccoli, sarebbe utile distinguere questi due aggettivi da “caloroso”, che oltre a riferirsi al fenomeno fisico del calore è usato nel linguaggio familiare per descrivere un comportamento particolarmente espansivo. In questo caso la conoscenza dell’etimo facilita notevolmente la distinzione di significato, ma anche un particolare storico può essere di aiuto per i più grandi: originariamente “calorico” indicava il nome del fluido di quello che Lavoisier credeva un elemento chimico; dunque in un determinato periodo storico “calorico” era usato anche come aggettivo sostantivato. Ad ogni modo, la distinzione dei significati di “caloroso” rimanda alla tipica difficoltà infantile nel distinguere significati conoscitivo-informativi e significati non conoscitivi, informali, aspetto che si innesta nel più generale problema della riconducibilità a asserzioni descrittive o valutazioni (Metelli di Lallo & Boscolo, 1964: 65, 71).

Passando a un ambito completamente diverso relativo alla scuola secondaria, più subdola è la distinzione tra “liberalismo” e “liberismo”: l’enciclopedia Treccani (2022b, 2022c) li indica come sinonimi, salvo dedicare una apposita voce al confronto storico su di essi, evidentemente considerati in modo distinto (Montanari, 2016). Si tratta di una distinzione importante in un tempo come quello attuale, in cui le tendenze della politica scolastica sono sovente definite neo-liberiste (Gousot, 2015; Baldacci, 2021). Oggetto di confusione ancora maggiore è il duo “trascendente” e “trascendentale”. I due aggettivi hanno significati diversi, realmente comprensibili solo tramite uno studio puntuale: in filosofia, il primo si riferisce principalmente al superamento di un certo

limite, ad esempio il limite di una facoltà umana o dell'esperienza possibile; l'aggettivo trascendentale indica invece le proprietà che tutte le cose hanno in comune, e che perciò eccedono o trascendono la diversità dei generi in cui le cose si distribuiscono, dunque oltre le diverse proprietà (Abbagnano, 1987: 884-885). Per Granese (2013) lo specifico pedagogico è trascendentale rispetto agli altri saperi e li orienta alla luce del vaglio critico; tale carattere trascendentale è evidenziato nella didattica disciplinare con l'espressione "conoscenza pedagogica del contenuto".

Con i sinonimi è necessaria sempre una grande attenzione e, per evitare fraintendimenti, occorrerebbe che le frasi in cui sono inseriti potessero consentire a chi le ascolta di individuarne la giusta connotazione (Tan, 2019).

Come scriveva Primo Levi:

occorre diffidare del quasi-uguale [...], del praticamente identico, del pressappoco, dell'oppure, di tutti i surrogati e di tutti i rappezzi. Le differenze possono essere piccole, ma portare a conseguenze radicalmente diverse, come gli aghi degli scambi; il mestiere del chimico consiste in buona parte nel guardarsi da queste differenze, nel conoscerle da vicino, nel prevederne gli effetti. Non solo il mestiere del chimico (Levi, 2005: 63).

10. IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Un'altra coppia di sinonimi apparenti è data dal binomio conoscenza e comprensione. E, se nei dizionari viene sottolineata la differente ampiezza del loro campo semantico (si afferma, infatti, che "mentre la conoscenza non implica la comprensione, la comprensione implica la conoscenza"), in numerose espressioni verbali di uso frequente queste due parole appaiono come intercambiabili; la connotazione di "conoscenza", infatti, viene estesa fino a farle acquisire il significato di comprensione. Una maggiore consapevolezza degli insegnanti su questo punto potrà favorire una riflessione su ciò che propongono in classe e sulla necessità di valutare se può essere effettivamente compreso dai loro studenti (Baumberger, 2014; Livni, 2017).

Le conoscenze si possono acquisire in vario modo, per esempio attraverso l'osservazione, la lettura, l'ascolto e, a seconda di come vengono apprese, sono radicate in misura diversa. In quanto alla comprensione, nel processo mentale con cui si persegue viene messo in gioco ciò che si sa, cercando di farlo interagire col "nuovo" che si vuole comprendere. Solo se questa interazione riuscirà a concretarsi si otterrà la comprensione. Dunque, la "zona di sviluppo prossimale" vygotskijana non può essere raggiunta senza il fondamentale strumento del linguaggio. Inoltre il progressivo affinamento degli strumenti linguistici è direttamente correlato alla funzione emancipatrice della lingua: il bambino che oggi apprende faticosamente l'uso preciso e accurato della lingua sarà domani

un adulto autonomo e critico, capace di riconoscere le dinamiche nelle quali è immerso. Sul terreno del linguaggio si verificano infatti gran parte delle dinamiche per portano alle differenziazioni sociali e all'esercizio del potere (Varaldo, 2021).

Secondo Danilo Dolci (1924-1997), il legame tra *comunicazione* e *potere* si sviluppa in parallelo al binomio *dominio* e *trasmissione*, soprattutto nei contesti particolarmente svantaggiati dal punto di vista socio-economico e culturale nei quali egli ha concentrato la sua attività. Per impedire tale degenerazione, propone una didattica basata sulla maieutica e sulla circolarità che ponga sullo stesso piano docente e discente. Per Dolci la parola è strumento di comunicazione, incontro con l'altro; la capacità linguistica si affina non con lo studio delle regole grammaticali, ma principalmente con l'esperienza e la pratica della comunicazione che caratterizzano i seminari maieutici. Da qui la sua critica alla scuola in quanto luogo di comunicazione trasmissiva asimmetrica dall'alto verso il basso, che facilmente prende le forme della direttiva (Vigilante, 2019: 8).

Se le riflessioni di Dolci sono maturate in aree povere a partire dal dopoguerra, quelle di Biesta (2005), solo apparentemente opposte, si collocano nell'attuale era post-moderna dei sistemi economici neoliberali: esse sono provocatoriamente “contro l'apprendimento”. Questo motto è supportato da una disamina critica del linguaggio dell'educazione – ricordiamo che le parole polisemiche “educazione”, “istruzione” e “formazione” hanno in comune una area sinonimica limitata (Baldacci & Colicchi, 2020). In sostanza, Biesta (2005) evidenzia come negli ultimi vent'anni tale linguaggio sia stato subdolamente condizionato dalla prevalenza di quello dell'apprendimento (basti pensare alla frequenza dell'uso del binomio “insegnamento-apprendimento”, come se il primo – nel suo reale significato – non implicasse automaticamente il secondo); una parola difficilmente traducibile in italiano è usata per indicare questa tendenza: *learnification*. Ad uno sguardo attento, il processo di *learnification* implica la trasformazione di colui che apprende in consumatore al quale è offerto un servizio, mentre la figura dell'insegnante assume un peso via via minore in un contesto di domanda e offerta del sapere che svaluta il fondamentale ruolo della relazione educativa. La diffusione delle occasioni di apprendimento non può che essere un fatto positivo; tuttavia la trasformazione dell'insegnante in un semplice erogatore di servizi impedisce un apprendimento autenticamente radicato e critico, veicolando una immagine del sapere come merce in vendita; ciò non fa che occultare l'ineliminabile fatica dell'apprendere. Da qui la necessità di bonificare il linguaggio dell'educazione, eliminando riferimenti più o meno espliciti al mondo delle relazioni economiche. Un esempio è dato dall'espressione “offerta formativa”, ormai di uso comune tra gli addetti ai lavori; “offerta” richiama chiaramente una dinamica commerciale, dipendente dalla cosiddetta “domanda”. Tuttavia la formazione (e a maggior ragione l'educazione) deve sfuggire alla logica mercantile: quella che porta il liceo prestigioso a offrire l'opportunità di corsi

aggiuntivi e soggiorni all'estero a pagamento che non tutte le famiglie possono permettersi, mentre non sono attivati i corsi di lingua italiana destinati agli studenti stranieri poveri; quella che riserva agli studenti degli istituti professionali tirocini defatiganti in precarie condizioni di sicurezza prima ancora di aver insegnato loro a leggere un contratto di lavoro. È possibile riportare molti altri esempi di come la neolingua scolastica abbia assecondato il canone educativo del capitale umano, non quello del dettato costituzionale nel segno della democrazia e delle pari opportunità (Baldacci, 2014).

II. CONCLUSIONI

La padronanza linguistica è un requisito fondamentale per l'esercizio del pieno diritto di cittadinanza democratica. In ogni campo del sapere i concetti sono per definizione continuamente rielaborati in sinergia con l'apparato linguistico che li definisce; alla luce del rapporto dialettico tra linguaggio e pensiero, è assolutamente necessario che gli insegnanti richi amino continuamente l'attenzione sulle varie forme di analisi semantica per evitare il più possibile subdole derive interpretative e relative conseguenze sul piano dei comportamenti. L'uso delle parole è infatti strettamente legato a una dimensione politica dell'insegnamento sempre meno valorizzata dagli stessi docenti, di fatto sempre più corrispondenti a figure impiegate (Biesta, 2005; Generali, 2017). Lo studio dei significati delle parole alla luce dei fenomeni polisemici e sinonimici, il loro evolversi, l'osmosi tra lingua naturale e specialistica e la conseguente stratificazione degli usi, costituiscono un affascinante settore di studi con interessanti spunti di riflessione per la didattica di tutte le discipline. L'insegnamento deve infatti mirare a una pulizia di significati essenziale per una efficace comprensione dei concetti. Tale pulizia non è intesa solo in senso sottrattivo, ma anche e soprattutto in senso classificatorio. Lungi dall'imporre una assurda visione statica della lingua, per sua stessa natura sottoposta a continue spinte di cambiamento, una corretta azione didattica rende l'allievo pienamente cosciente dell'importanza dell'analisi semantica in senso diacronico e sincronico. Se da un lato occorre accogliere i cambiamenti lessicali che facilitano il processo conoscitivo, dall'altro è necessario valutare con spirito critico quelli che al contrario generano confusione e fraintendimenti, ostacolando la piena condivisione dei significati autentici e minando la funzione emancipatrice della lingua.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1987), *Dizionario di Filosofia*, Torino: UTET.
 Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
 Id. (2021), "La scuola attraverso Gramsci", in *L'ospite ingrato*, n. 9, pp. 55-66.

- Baldacci, M. & Colicchi, E. (a cura di) (2020), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Baumberger, C. (2014), “Types of understanding: their nature and their relation with knowledge”, in *Conceptus*, Vol. 40, n. 98, pp. 67-88.
- Benedetti, G. (2020), *La bolla dell'autismo. È necessario abbandonare il concetto sbagliato di autismo e cambiare l'approccio alle difficoltà di sviluppo psichico dei bambini*, Benedetti Gianmaria (Aut).
- Benedetti, G. & Coccoli, D. (2018), *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*, Roma: L'Asino d'Oro.
- Bertaccini, F., Prandi M., Sintuzzi, S. & Togni, S. (2006), “Tra lessico naturale e lessico di specialità: la sinonimia”, in R. Bombi, G. Cifoletti & F. Fusco (a cura di), *Studi linguistici in onore di Roberto Gusmani*, Alessandria: Dell'Orso, pp. 171-192.
- Biesta, G. (2005), “Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning”, in *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp. 54-66.
- Boarelli, M. (2021), “Resilienza”, in *Gli Asini*, n. 82-83, pp. 33-34, <https://www.academia.edu/53003515/Resilienza>, consultato il 10 settembre 2022.
- Borsese, A. (2016), “Brevi riflessioni sulle criticità della formazione iniziale degli insegnanti in Italia”, in *La Chimica e l'Industria*, anno XCVIII, n. 4, pp. 28-30.
- Id. (2017), “Sull'utilizzo dell'inglese nell'insegnamento scientifico”, in *Orientamenti Pedagogici*, Vol. 64, n. 2, pp. 379-386.
- Id. (2018), “La definizione delle parole come sintesi concettuale; un esercizio anche per gli insegnanti”, in *Orientamenti Pedagogici*, Vol. 65, n. 2, pp. 323-332.
- Id. (2019), “Insegnamento scientifico nella scuola primaria: sapere che o sapere perché?”, in *Orientamenti Pedagogici*, Vol. 66, n. 1, pp. 183-192.
- Id. (2021), “Per una didattica che si proponga di far comprendere”, in *Psicologia e Scuola*, n. 4, pp. 26-29.
- Cabrera, D.A. (2006), *Systems thinking*, PhD dissertation, Cornell University, Ithaca.
- Cambi, F. (2014), “Filosofie dell'educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli”, in *Studi sulla formazione*, anno XVI, n. 1, pp. 57-63.
- Casadei, F. (2021), “La didattica dell'ambiguità lessicale: il ruolo del dizionario”, in *Italiano a Scuola*, Vol. 3, n. 1, pp. 39-66.
- Celestino, T. & Marchetti, F. (2020), “Surveying Italian and International Baccalaureate Teachers to Compare Their Opinions on System Concept and Interdisciplinary Approaches in Chemistry Education”, in *Journal of Chemical Education*, Vol. 97, n. 10, pp. 3575-3587.
- Colicchi, E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Corradini, I., Lodi, M. & Nardelli, E. (2018), “An Investigation of Italian Primary School Teachers' View on Coding and Programming”, in S. Pozdniakov & V. Dagienė (a cura di), *Informatics in schools: fundamentals of computer science and software engineering. 11th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives (ISSEP-2018)*, Cham: Springer, pp. 228-243.

- Davidson, D. & Harman, G. (1972), *Semantics of natural language*, Dordrecht: Springer.
- Decreto Legge 6 novembre 2021, n. 152, *Disposizioni urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e per la prevenzione delle infiltrazioni mafiose*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/11/06/21G00166/sg>.
- Demo, H. (2017), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento: Erickson (e-book).
- Gagliardini, G. (2016), *Alain Goussot, la pedagogia del fare insieme*, FISH – Federazione Italiana per il superamento dell'handicap, <http://www.superando.it/2016/05/04/alain-goussot-la-pedagogia-del-fare-insieme/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Generali, D. (2014), “Anglofonia globale, subalternità culturale e progetti di dissoluzione della lingua nel sistema formativo italiano”, in *Laboratorio dell'ISPF*, n. XI, pp. 1-12.
- Id. (2017), “Impiegati, professionisti o intellettuali? Alcune considerazioni su immagine e caratteristiche della professione docente nella scuola italiana”, in *Il Protagora*, anno XLIV, sesta serie, nn. 27-28, pp. 309-318.
- Gentili, P.L. (2021), “Why is Complexity Science valuable for reaching the goals of the UN 2030 Agenda?”, in *Rendiconti Lincei. Scienze Fisiche e Naturali*, n. 32, pp. 117-134.
- Gounari, P. (2020), “Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times/ Introduction to the Special Issue”, in *L2 Journal*, Vol. 12, n. 2, pp. 3-20.
- Goussot, A. (2015), “I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?”, in *Educazione Democratica*, anno V, n. 9, pp. 15-47, https://educazioneaperta.it/wp-content/uploads/2017/04/ED_9_2015.pdf, consultato il 10 settembre 2022.
- Granese, A. (1993), *Il labirinto e la porta stretta*, Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (2008), *La conversazione educativa: eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica?*, Roma: Armando.
- Id. (2013), “Il concetto di Scienze umane oggi: la prospettiva pedagogica”, in *Studium Educationis*, anno XIV, n. 1, pp. 33-47.
- Hoffmann, R. (2006), *La Chimica allo specchio*, Milano: Longanesi.
- Israel, G. (2015), *Meccanicismo. Trionfi e miserie della visione meccanica del mondo*, Bologna: Zanichelli.
- Levi, P. (2005), *Il sistema periodico*, Torino: Einaudi.
- Lilienfeld, S.O., Sauvigné, K.C., Lynn, S.J., Cautin, R.L., Latzman, R.D. & Waldman, I.D. (2015), “Fifty psychological and psychiatric terms to avoid: a list of inaccurate, misleading, misused, ambiguous, and logically confused words and phrases”, in *Frontiers in Psychology*, n. 6, art. 1100, pp. 1-15.
- Livni, E. (2017), *It's better to understand something than to know it*, Quartz media inc., <https://qz.com/1123896/its-better-to-understand-something-than-to-know-it/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Marchese, A. (1984), *Dizionario di retorica e di stilistica*, Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Roma: Carocci.

- Mazzocchini, P. (2010), *Libertà va cercando... (antiche e nuove metonimie)*, Saturalanx ScritturaMista (blog), <https://paolomazzocchini.wordpress.com/2010/09/21/liberta-va-cercando-antiche-e-nuove-metonimie/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Metelli Di Lallo, C. (1964), “Premessa ad alcune ricerche sul linguaggio del preadolescente”, in C. Metelli Di Lallo (a cura di), *Problemi psicopedagogici. Scuola e linguaggio*, Bari: Laterza, pp. 45-55.
- Metelli Di Lallo, C. & Boscolo, P. (1964), “Caratteri della definizione nella preadolescenza”, in C. Metelli Di Lallo (a cura di), *Problemi psicopedagogici. Scuola e linguaggio*, Bari: Laterza, pp. 59-104.
- Montanari, M. (2016), *Croce ed Einaudi: un confronto su liberalismo e liberismo*, Treccani on line, https://www.treccani.it/enciclopedia/croce-ed-einaudi-un-confronto-su-liberalismo-e-liberismo_%28Croce-e-Gentile%29/, consultato il 10 settembre 2022.
- Nardelli, E. (2014), *Informatica: dal coding al pensiero computazionale*, Il Fatto Quotidiano (blog), <https://www.ilfattoquotidiano.it/2014/08/24/informatica-dal-coding-al-pensiero-computazionale/1097593/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Noone, T.B. (2020), *Augustine on Words, Signs, Thought, and Things in De Magistro: One of Many Ways to the Same Truth*, Lectio Magistralis al Thomas Aquinas College (Santa Paula, CA, USA), <https://www.thomasaquinas.edu/news/lecture-dr-timothy-b-noone-augustine-words-signs-thought-and-things-de-magistro>, consultato il 10 settembre 2022.
- Polizzi, G. (2014), “Dalla Chimica alla letteratura a partire da Primo Levi”, in *Intersezioni*, anno XXXIV, n. 2, pp. 289-304.
- Russo, L. (2016), *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano: Feltrinelli.
- Scognamiglio, C. (2019), *L'insegnamento non è una missione, ma un compito sociale*, Micromega, <https://archivio.micromega.net/l-insegnamento-non-e-una-missione/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Sears, J. & Sorensen, P. (2001), *Issues in science teaching*, London: Ed. Rotledge & Co.
- Spadafora, G. (2017), “Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo”, in *Nuova Secondaria Ricerca*, anno XXXIV, n. 9, pp. 36-46.
- Tan, E. (2019), *The power of synonyms: the good, the bad and the in-between*, Writing and communication center, University of Waterloo (blog), <https://uwaterloo.ca/writing-and-communication-centre/blog/post/power-synonyms-good-bad-and-between>, consultato il 10 settembre 2022.
- Tarracchini, E. & Bocchini, V. (2015), *I bisogni umani di crescita ed apprendimento non sono speciali/ Il dibattito sui BES*, La letteratura e noi, Palumbo Editore Divisione Digitale, Palermo, <https://laletteraturaenoi.it/2013/07/22/i-bisogni-umani-di-crescita-ed-apprendimento-non-sono-speciali-il-dibattito-sui-bes-9/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Toadvine, T. (2011), “Six myths of interdisciplinarity”, in *Thinking Nature*, n. 1, pp. 1-7.

- Tona, E. (2018), “Paulo Freire precursore della pedagogia critica”, in *Formazione&Insegnamento*, anno XVI, n. 2, pp. 359-366.
- Treccani online (2022a), “Inclusione”, <https://www.treccani.it/enciclopedia/inclusione/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Treccani online (2022b), “Liberismo”, <https://www.treccani.it/vocabolario/liberismo/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Treccani online (2022c), “Liberismo”, [https://www.treccani.it/vocabolario/liberismo_\(Sinonimi-e-Contrari\)](https://www.treccani.it/vocabolario/liberismo_(Sinonimi-e-Contrari)), consultato il 10 settembre 2022.
- Treccani online (2022d), “Sinonimo”, <https://www.treccani.it/vocabolario/sinonimo/>, consultato il 10 settembre 2022.
- Varaldo, L. (2021), “Verso la fine della scuola?”, in *L'ospite ingrato*, n. 9, pp. 121-137.
- Viero, D. (2012), “L’esperienza del sostegno. Sguardi pedagogici oltre le pratiche”, in *Studium Educationis*, anno XIII, n. 7, pp. 63-72.
- Vigilante, A. (2019), *La maieutica reciproca per l’integrazione scolastica. Contributo di approfondimento per il Progetto per l’inclusione e l’integrazione dei bambini rom, sinti e carminanti*, Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Zappella, M. (2018), “L’evoluzione del concetto di autismo”, in *Autismo e disturbi dello sviluppo*, Vol. 16, n. 3, pp. 313-325.