



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”**

UNA PEDAGOGIA POSSIBILE PER L'INTERCULTURA

a cura di
Elsa M. Bruni



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

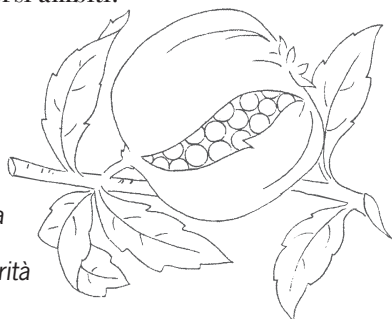
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vinicio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni starnieri”**

UNA PEDAGOGIA POSSIBILE PER L'INTERCULTURA

**a cura di
Elsa M. Bruni**



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad
alta incidenza di alunni stranieri”**

Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”.

Isbn 9788891797742

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

A Giuseppe Cristofaro

Indice

Presentazione

di *Antonella Tozza*

pag. 11

Introduzione

di *Elsa M. Bruni*

» 13

Prefazione

di *Alessandro Vaccarelli*

» 17

Prologo: ritorno al passato politico

di *Gaetano Bonetta*

» 21

Sezione prima Temi

1. Pedagogia e inter-cultura. Tre possibili chiavi di lettura

di *Elsa M. Bruni*

» 35

1. Premessa di metodo

» 35

2. Intercultura come pratica formativa

» 37

3. Intercultura come stile cognitivo

» 39

4. Intercultura come pratica sociale e didattica

» 42

Riferimenti bibliografici

» 45

2. Instructional design e assessment in contesti interculturali

di *Antonella Nuzzaci*

» 47

1. Competenze interculturali e processi didattici

» 47

2. Verso una didattica interculturalizzata	pag. 52
3. Instructional design, evaluation e assessment	» 56
4. Progettazione, valutazione e intercultura: problemi di equità	» 58
Riferimenti bibliografici	» 61
3. Il <i>Culturally Responsive Teaching</i> come strategia per l'educazione interculturale in Europa	
di <i>Emanuele Isidori</i>	» 65
1. La diversità culturale come sfida per la società europea	» 65
2. Il <i>Culturally Responsive Teaching</i> per il rinnovamento dell'educazione interculturale	» 68
3. CRT e condizioni per l'inclusione interculturale	» 70
4. L'insegnante interculturale e il CRT nella scuola	» 72
5. Il CRT fra "intra" e "interculturalità"	» 74
Riferimenti bibliografici	» 75
4. L'Altro nello <i>Zibaldone</i> di Leopardi	
di <i>Michele Zedda</i>	» 77
1. Introduzione	» 77
2. Egoismo e amor proprio	» 78
3. La compassione dell'altro	» 80
3. L'amicizia	» 82
4. L'amor di patria e lo straniero	» 85
5. Note conclusive	» 87
Riferimenti bibliografici	» 88

Sezione seconda Problemi

5. Lo sport come declinazione della relazionalità umana. Pratiche sportive interculturali	
di <i>Martina Petrini</i>	» 91
1. Il ruolo educativo dello sport	» 91
2. La vocazione interculturale dello sport	» 93

3. Le “buone pratiche” sportive interculturali	pag. 96
Riferimenti bibliografici	» 100
Sitografia	» 101
6. Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo	
di <i>Fiorella Paone</i>	» 102
1. Note introduttive sulla questione linguistica nella scuola del <i>nuovo scenario</i>	» 102
2. Dall’educazione linguistica democratica alla linguistica educativa plurilingue	» 105
3. La linguistica educativa plurilingue per <i>una scuola grande come il mondo</i>	» 107
4. Itinerari possibili per una educazione plurilingue	» 111
5. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca	» 114
Riferimenti bibliografici	» 115
7. Intercultura e insegnamento dell’economia nella scuola primaria	
di <i>Regina Brandolini</i>	» 118
1. Prospettive per l’educazione alla cittadinanza globale	» 118
2. Cittadinanza globale e cittadinanza economica	» 119
3. Il Progetto e la sua realizzazione	» 120
4. Conclusioni	» 126
Riferimenti bibliografici	» 126
8. Verso una scuola plurale: educare alla pace	
di <i>Rosa Indellicato</i>	» 128
1. Relazionalità e formazione umana	» 128
2. La scuola come frontiera dell’intercultura	» 131
3. Foedus pacificum et civitas gentium	» 134
Riferimenti bibliografici	» 137
Autori	» 139

6. Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo

di Fiorella Paone

1. Note introduttive sulla questione linguistica nella scuola del nuovo scenario

Le questioni legate ai bisogni linguistici di alunni e alunne sono alla base della costruzione di una scuola autenticamente inclusiva e interculturale (Favaro, 2011; Santerini, 2017). Una scuola che sia in grado di promuovere spirito critico e di cittadinanza, partecipazione, rispetto dell'alterità, convivenza di una pluralità di esperienze e prospettive. Una scuola che sia capace di superare il relativismo culturale e di promuovere decentramento e meticciamiento, quindi, incontro, scambio e dialogo, superando pregiudizi e discriminazioni. Come sostenuto anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, infatti, “una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola” (2012, p. 15), fatto che comporta l'ingresso di importanti differenze linguistiche da intendere come valore da tutelare e risorsa per tutta la classe. Tale ottica implica un ripensamento globale del curricolo, invitando ad un cambiamento che muova dalla prospettiva della diversità linguistica a quella dell'educazione plurilingue (Beacco & Byram, 2010; Council of Europe, 2001; MPI, 2007), che si fonda sulla conoscenza della situazione linguistica di origine degli apprendenti, sulla valorizzazione delle lingue d'origine e sulla visibilità delle stesse negli ambienti scolastici (MIUR, 2014, p. 18). Come vedremo nel seguito di questo lavoro, da questi assunti possono prendere le mosse pratiche educative e didattiche plurilingue e interculturali coerenti con le coordinate pedagogiche di riferimento e in grado di contribuire a promuovere una reale democrazia linguistica¹.

1. Si vuole specificare che “l'educazione plurilingue ed interculturale risponde alla necessità ed alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali

Precisiamo che l'approccio plurilingue non si basa sull'insegnamento/apprendimento di più lingue, ma che esso

mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono (Council of Europe, 2001 [trad. it. 2002], p. 5).

Secondo il *Quadro Comune di Riferimento Europeo* (QCER), inoltre, la competenza plurilingue ha una forte dimensione interculturale e fa riferimento alle capacità personali di interagire in un contesto sociale padroneggiando, pur se a livelli diversi, esperienze in più lingue e culture. È, dunque, una competenza complessa e globale che supera la tradizionale dicotomia fra lingua madre e di scolarizzazione e permette di prendere parte a dinamiche interculturali.

Il progetto pedagogico di sfondo e riferimento per avviare un processo di insegnamento/apprendimento in prospettiva plurilingue, infatti, si completa e esprime a pieno solo in relazione alla sua dimensione interculturale, che permette di integrare nell'esperienza scolastica le conoscenze che gli alunni hanno di altre culture, al fine di poterle pienamente valorizzare e arricchire. In questa accezione, l'educazione interculturale rifuggerà dai rischi di essere erroneamente intesa come disciplina e sarà considerata come dimensione trasversale, che è asse culturale di fondo e di riferimento per le programmazioni disciplinari e transdisciplinari, fra le quali quelle che coinvolgono l'asse linguistico (Dodman, 2000).

I valori, gli atteggiamenti e le visioni culturali sono, infatti, considerati in relazione al loro sistema linguistico, in quanto le modalità con cui si elabora l'esperienza e si concettualizza la realtà, ossia la modalità in cui si produce cultura, sono influenzate dalle strutture dei sistemi linguistici (Berruto, 1974). L'aspetto culturale, nel suo forte legame con il contesto, si esprime, cioè, anche linguisticamente, in quanto ogni lingua veicola modi peculiari di esprimere ed elaborare concetti e esperienze.

Sul piano linguistico, quindi, la mancata diffusione nelle scuole italiane di una *forma mentis* plurilingue a guida dei processi di insegnamento/apprendimento (Vaccarelli, 2001) rischia di generare, a livello individuale e di gruppo, una vera e propria sommersione culturale e linguistica (Cummins, 1979),

identitarie individuali e collettive". Il suo fine, quindi, è "rendere l'insegnamento più efficace e migliorare il contributo degli insegnanti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale" (Beacco & Byram, 2010, p. 9).

che può portare a situazioni di semilinguismo o bilinguismo sottrattivo. Tali situazioni, a loro volta, possono far nascere gravi conflitti emotivi e culturali che possono portare a forti ripercussioni negative sul piano cognitivo e socio-affettivo. Il progetto pedagogico deve, dunque, promuovere la valorizzazione della lingua d'origine, che deve essere considerata punto di partenza dei futuri apprendimenti linguistici in quanto svolge un ruolo di fondamentale importanza nella costruzione identitaria. Nella scuola si dovrebbero, quindi, superare quelle resistenze sia di carattere organizzativo (elevato numero di lingue d'origine spesso presenti nelle classi) sia dovute alla sottovalutazione del fatto che la conoscenza della lingua e della cultura d'origine può avere nell'apprendimento delle altre lingue (Santerini, 2017).

In quest'ottica, l'educazione plurilingue può essere una opportunità e una risorsa in quanto suo fine non è quello di promuovere

la padronanza di una, due, o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche) (Consiglio d'Europa, 2001 [trad. it. 2002], pp. 5-6).

Con l'espressione plurilinguismo si assume, quindi, il punto di vista di coloro che utilizzano la lingua, facendo riferimento alla capacità dei parlanti di usare diversi tipi di semiosi, di variazioni all'interno di un medesimo idioma e di idiomi differenti, al fine di rispondere ai propri bisogni comunicativi, interagire con l'altro e far crescere il proprio bagaglio linguistico in relazione a tutti gli scopi e gli usi.

Affrontare la questione dell'insegnamento/apprendimento linguistico in prospettiva plurilingue vuol, quindi e innanzitutto, dire porre al centro non tanto la lingua da apprendere, bensì i bisogni linguistici della persona, intesi come base dei suoi processi di costruzione identitaria. Vuol dire promuovere la conoscenza delle lingue e la formazione di una coscienza linguistica (che coinvolge il livello metacomunicativo, metalinguistico e metacognitivo), necessarie a garantire il diritto di esprimersi criticamente, in condizioni di giustizia e equità. Vuol, infine, dire superare un'ottica assimilazionistica e fare sì che tutti coloro che sono presenti in classe divengano protagonisti di processi di costruzione culturale condivisa.

Vogliamo sottolineare, infine, che l'educazione plurilingue ha una natura intrinsecamente democratica in quanto è tesa sia a promuovere il pari diritto

all'istruzione come presupposto di un esercizio di cittadinanza pieno e consapevole sia a rispettare e sostenere il pluralismo valoriale, i differenti idiomi compresenti nello stesso contesto, la molteplicità dei punti di vista sul mondo, la possibilità di scelta e di adesione di ognuno alle diverse proposte culturali, senza preclusioni aprioristiche o chiavi di lettura univoche, unilaterali e unidimensionali. Riteniamo, infatti, che la necessità e l'urgenza di una riflessione sui bisogni linguistici degli alunni e delle alunne come elemento essenziale della scuola interculturale facciano emergere il più generale tema del diritto ad accedere all'esperienza scolastica da una posizione di parità, tema ancora oggi fortemente attuale, in quanto, come sostiene De Mauro, citando Gramsci, la questione delle pari opportunità è legata all'"obiettivo politico della parità della e per la parola" (2001, p. 17). Le questioni linguistiche non sono, cioè, politicamente neutre e divengono centrali per la costruzione di una scuola autenticamente democratica e coerente con i principi costituzionali.

2. Dall'educazione linguistica democratica alla linguistica educativa plurilingue

La questione della lingua non è da affrontare come una questione stilistica, ma come questione essenziale per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo nella comunità sociale. Maturazione che è presupposto della costruzione della cittadinanza, della convivenza civile e della partecipazione democratica. Questo è quanto sostiene De Mauro, dimostrando attraverso citazioni del pensiero di Croce, D'Ovidio, Ascoli, Cattaneo e Gramsci, che tale questione risale almeno al momento in cui si concretizza l'Unità d'Italia (De Mauro, 2007, pp. 44-47). Muovendoci sul percorso dell'educazione linguistica, uno snodo cruciale sono le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, importante documento programmatico del *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica* (GISCEL), elaborato e proposto nella sua prima versione da De Mauro e pubblicato nel 1975 dopo un lungo processo di revisione e elaborazione collettivo, cui partecipò fra gli altri anche Raffaele Simone. Le *Tesi* diventano in breve tempo una sorta di manifesto fondativo del nuovo insegnamento linguistico, definendo le premesse concettuali, applicative e operative di un'educazione linguistica capace di concretizzare i principi di pari opportunità e tutela delle minoranze linguistiche sanciti dalla Costituzione (*Tesi IV*).

Sulla base di questi presupposti, l'educazione linguistica democratica non può che scegliere sin dai suoi esordi un approccio plurilingue, considerato come l'unico intrinsecamente antidiscriminatorio perché promuove

il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano essi idiomi diversi, o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito di non subire tale differenze come ghetti o gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità (*Tesi IV*).

L'approccio plurilingue si oppone, altresì, a forme di educazione linguistica che accettino, in nome di un ambiguo spontaneismo, di fermarsi al patrimonio linguistico già posseduto dagli alunni e dalle alunne senza promuovere una sua crescita che parta dal retroterra linguistico culturale posseduto per arricchirlo gradualmente e progressivamente (*Tesi VIII*).

L'innovazione profonda delle *Dieci Tesi*, ancora oggi valida, consiste nello spostare il focus dalla lingua ai parlanti, sottolineando che

lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche (*Tesi VIII*).

Si sottolinea, cioè, la dimensione, ancora oggi fortemente attuale, della centralità della persona le cui forme espressive son da considerare in relazione allo *spazio linguistico* del parlante, in riferimento alle origini socio-culturali (*Tesi VIII*).

L'educazione linguistica democratica poggia, quindi, sul riconoscimento dell'importanza dell'ingresso a scuola della varietà di lingue, di lessico, di codici semiotici, di usi. Essa promuove, inoltre, la creatività espressiva, che è attitudine all'utilizzo dell'ampia e varia gamma delle potenzialità delle lingue e del linguaggio, da coltivare in relazione alla funzionalità comunicativa nell'ottica di una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale, in risposta ai bisogni concreti di alunni e alunne (*Tesi VIII*).

Altro elemento fortemente attuale delle *Tesi* è relativo alla formazione dei docenti:

si tratterà di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere (*Tesi IX*).

A proposito di quest'ultimo punto, De Mauro ha messo esplicitamente in connessione l'educazione linguistica democratica con gli studi della linguistica educativa, che hanno come oggetto la lingua da apprendere nei contesti formativi formali (2005, p. 27). Quest'ultima svilupperebbe l'itinerario pedagogico/didattico proposto dall'educazione linguistica democratica in quanto si focalizza

non solo sullo sviluppo delle capacità linguistiche e semiotiche, ma anche sulle trasformazioni linguistico-culturali individuali e sociali, esplicitando l'influenza del fatto sociale negli apprendimenti linguistici e analizzando il collegamento fra questi ultimi e l'ambiente, in una visione ecologica di sistema (Vedovelli, 2016). Il suo focus è la centralità che il fatto sociale, introdotto da de Saussure (1916), svolge nella relazione tra linguaggio e competenza cognitiva, sociale e civica. All'interesse per il legame fra dimensione teorica e pragmatica del linguaggio e la variabilità sociale dei contesti, la linguistica educativa affianca una forte spinta applicativa che si propone come in grado di coniugare il livello teorico con quello operativo, indirizzando i processi di insegnamento/apprendimento linguistico in una prospettiva non glottocentrica.

E proprio per continuare a chiederci quale lingua insegnare oggi e come farlo, si comincia con il dire che l'intenzionalità pedagogica che, a nostro avviso, dovrebbe sottendere la suddetta spinta, conferendole direzionalità, parte dalla comprensione dei *cambiamenti epistemici* contemporanei in relazione alle nuove dinamiche comunicazionali dominanti. Queste ultime, infatti, influenzano i bisogni linguistici di alunni e alunne², con l'obiettivo di sostenere un processo formativo individuale e collettivo di costruzione di senso attraverso linguaggi e lingue plurali in un universo semiotico sempre più sfaccettato. Come sostiene Goussot, infatti, "non c'è dubbio che la scuola come istituzione e organismo sociale è attraversata dalle stesse contraddizioni che vive la società nel suo complesso" (2015, p. 1).

Ogni sistema linguistico (Labov, 1972), infatti, non è qualcosa di rigido e già dato, ma ha senso in relazione alla comunità di parlanti, quindi, il processo di insegnamento/apprendimento linguistico non può prescindere da un confronto con le condizioni contestuali in cui si sviluppa.

3. La linguistica educativa plurilingue per *una scuola grande come il mondo*

Come sostiene De Mauro:

Le *Dieci Tesi* furono scritte nell'ultimo anno in cui c'era un saldo migratorio passivo nella bilancia migratoria: l'ultimo anno in cui gli emigrati italiani verso l'estero furono più numerosi degli immigrati (1998, p. 26).

2. Come insegna l'approccio cognitivista, infatti, *le parole e le cose* non hanno un legame diretto e oggettivo; le parole non designano oggetti esterni, ma i loro significati sono raggiungibili mediante il fatto extralinguistico. Le parole rappresentano modi di conoscere, processi mentali e di categorizzazione del reale; esse creano significati in base alle condizioni pragmatiche in cui sono inserite.

Rispetto all'anno di redazione delle *Tesi*, quindi, lo spazio linguistico italiano è oggi arricchito del *neo-pluri-linguismo delle lingue immigrate*, che si distinguono dalle lingue dei migranti perché sono quelle adoperate e mantenute vitali dalle comunità insediate in modo stabile in Italia, da considerare oramai come un dato strutturale (Vedovelli, 2016, p. 74). Il fenomeno di presenza nella scuola di alunne e alunni con cittadinanza non italiana rende più articolato il quadro delle differenze linguistiche e invita a tenere in considerazione i nuovi bisogni linguistici degli apprendenti. Questa consapevolezza da parte dei docenti è, infatti, fondamentale in quanto la competenza linguistica è il risultato della costante interazione e della reciproca influenza fra le risorse a disposizione e le richieste dell'ambiente.

Lo sforzo democratico e inclusivo delle *Tesi*, che invitano a lavorare sullo sviluppo del linguaggio verbale a partire dal background linguistico posseduto, può ancora oggi, dunque, contribuire al fine di realizzare una scuola in cui nessuno si senta estraneo. Ribadire l'importanza del contesto sociolinguistico di origine degli apprendenti vuol dire adoperarsi per conoscerlo dal punto di vista qualitativo e quantitativo, rilevando le varietà delle lingue presenti, la percezione che tutti coloro che sono coinvolti nel processo formativo hanno delle lingue e del plurilinguismo, le pari opportunità in materia di accesso all'istruzione linguistica come mezzo di prevenzione alla disuguaglianza sociale. Assieme alla comprensione dei retroterra sociolinguistici degli alunni e delle alunne è, quindi, importante analizzare la cultura educativa e didattica dominante in materia di educazione linguistica in un dato contesto scolastico e il sistema di aspettative che ne costituisce la base e che può influenzarne le dinamiche e gli esiti. È, infatti, responsabilità della scuola promuovere processi di insegnamento/apprendimento linguistico che valorizzino il bagaglio offerto dal repertorio di alunni e alunne e il consolidamento della loro consapevolezza relativamente sia ai processi di apprendimento delle lingue, sia al profondo legame con la cultura che esse esprimono (Curci, 2007).

È necessario, quindi, rivedere l'approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue, superando la prassi più diffusa per la quale queste ultime vengono presentate e esperite indipendentemente e isolatamente l'una dall'altra, sperimentando modelli di educazione linguistica integrati. Questo vuol dire che si dovrebbe partire dalle conoscenze, competenze e capacità linguistiche e metalinguistiche pregresse degli apprendenti, gestendo in maniera proattiva il processo di crescita linguistica individuale. Si dovrebbe, ad esempio, fare riferimento alla comparazione tra più lingue in modo continuativo e sistematico, valorizzando un approccio transdisciplinare e metacognitivo (Mariani, 2000).

In quest'ottica, tra le innovazioni legate al modello plurilingue nella glot-

todidattica va menzionato il ruolo centrale del transfer interlinguistico³, grazie al quale gli apprendenti possono elaborare un intersistema che può divenire modello di riferimento relativamente stabile. Mediante le conoscenze ed esperienze di varie lingue, infatti, si genera un “effetto economico” nell’apprendimento di nuove lingue, che permette all’apprendente di arrivare alla costruzione di regole interlinguistiche. Questo pone le basi per una coscienza plurilingue (*multi-language awareness*) che si coniuga con consapevolezza riguardo al saper apprendere le lingue, ossia al processo di apprendimento linguistico (*language learning awareness*) (Curci, 2007). Le ricerche sulla didattica plurilingue evidenziano, inoltre, che il transfer interlinguistico favorisce sia l’ampliamento delle conoscenze dichiarative e procedurali in una lingua appresa successivamente, sia il consolidamento delle conoscenze già presenti delle lingue precedentemente apprese (Meissner, 1999).

Il plurilinguismo e la trasversalità disciplinare di cui parla sin dall’inizio l’educazione linguistica democratica nei confronti degli apprendenti dialettofonici, sono, dunque, ancora perfettamente aderenti ai bisogni linguistici contemporanei ed hanno un senso ancora più forte nei confronti degli alunni e delle alunne con origini migratorie. Si riconosce, infatti, che l’ostacolo linguistico può gravemente compromettere il processo di pieno sviluppo delle potenzialità personali, dunque il benessere, inteso come piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita (coerentemente alla definizione del WHO del 1978).

L’obiettivo del 1975, ossia promuovere l’uso contestualmente appropriato ed efficace del linguaggio in riferimento alla dimensione linguistica (sapere la lingua), extra-linguistica (saper integrare la lingua), socio-pragmatica (saper fare con la lingua) e meta-linguistica (saper fare lingua), rimane valido e si arricchisce nella direzione del mettere in grado la persona di rispondere alle pressioni linguistico-comunicative che le provengono dalla società multilingue in un’ottica di cittadinanza democratica intesa in chiave europea.

A questo proposito, si ritiene significativo il contributo delle *Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche*, formulato nel 2013 da un gruppo di studio sulle politiche linguistiche costituitosi all’interno della Società di linguistica italiana (SLI), grazie al quale è possibile individuare alcune linee di sviluppo per l’insegnamento/apprendimento plurilingue. La prima tesi ricor-

3. Con il termine *transfer*, Colombo indica il “trasferimento di competenze già acquisite da un ambito ad altri. Le abitudini linguistiche, fissatesi con l’acquisizione della lingua materna, influiscono sull’apprendimento di una lingua straniera. L’azione esercitata dal modello della lingua materna – al quale è improntato l’apprendimento di qualsiasi altra lingua – può esplicarsi come transfer positivo o transfer negativo. Il transfer positivo si verifica nel caso in cui le analogie tra fenomeni linguistici sono reali. Laddove le analogie sono solo apparenti, l’operazione di transfer assume un segno negativo. Si parla allora di interferenza” (2007, p. 34).

da che ogni sistema linguistico ha la stessa dignità, indipendentemente dal numero di persone che lo adoperano e dal suo patrimonio storico-testuale. La seconda tesi dichiara che ogni lingua va considerata in tutte le sue componenti di variazione e variabilità. La terza tesi introduce l'importanza educativa di poter apprendere e conservare la lingua materna, senza che la differente collocazione sociale dei parlanti si rifletta sul diverso prestigio dei loro idiomi. La quarta tesi specifica che è diritto di tutti poter accedere e imparare a padroneggiare la lingua che ha una posizione superiore per prestigio sociale. La quinta tesi afferma che il plurilinguismo dei singoli e il multilinguismo delle società è un valore da tutelare. La sesta tesi informa sul fatto che documenti internazionali definiscono l'uso parlato e scritto della propria lingua come un diritto umano. La settima tesi richiama gli articoli 3, 6, 9 e 21 della *Costituzione italiana* che proteggono come un valore e un diritto il plurilinguismo e il mistilinguismo. In questo quadro, si propone di formulare un progetto generale e coerente di sviluppo linguistico e comunicativo che coinvolga tutti coloro che vivono in Italia per periodi più o meno lunghi e che veda la scuola, proprio per il suo carattere pubblico, come luogo privilegiato di attuazione di pratiche plurilingui di insegnamento/apprendimento. Un progetto capace di rendere la scuola in grado di cogliere le criticità linguistico-espressivo-comunicative che emergono nella società e di promuovere l'identità linguistica di tutti e di ciascuno in una prospettiva europea, coerente con quanto già proposto dal QCER.

Uno squilibrio nelle competenze linguistiche fra le persone comporterebbe disuguaglianze nelle opportunità di pieno movimento nel sempre più complesso universo di lingue e linguaggi contemporanei, che potrebbe alimentare situazioni di marginalizzazione e reclusione della vita simbolica individuale solo alle circoscritte reti sociali con cui si condivide lo spazio linguistico. Uno spazio linguistico, quindi simbolico, ridotto vuol dire minori opportunità di realizzazione personale perché private della possibilità di un fecondo contatto fra codici, linguaggi e culture.

Il plurilinguismo, quindi, nel contesto pluriculturale esplicita il legame imprescindibile tra la dimensione linguistica e quella di costruzione dell'identità. Tale legame di reciprocità circolare diviene funzionale al pieno sviluppo personale se si fonda sul superamento dell'autoreferenza, sulla valorizzazione delle differenze, sul reciproco rispetto, sulla vicinanza, sull'accettazione dell'altro come legittimo, sulla comunicazione autentica, intesa come atto di *reciproco adattamento creativo* (Dolci, 1988). È, infatti, nello spazio relazionale interumano così costruito che avviene il linguaggio, inteso come operare in *coordinazioni consensuali di coordinazioni consensuali*, ed emerge l'autocoscienza, avviando il processo di costruzione consapevole di sé da parte del soggetto (Maturana & Davila, 2006). I fenomeni linguistici "accadono" nel rappor-

to con gli altri (Bonetta, 2017, p. 282); ne discende che le caratteristiche dello spazio linguistico intersoggettivo e l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie a muoversi in modo fluido, consapevole e personale influenzano fortemente i processi identitari. L'autocoscienza, infatti, si iscrive nello spazio intersoggettivo che si costituisce nel linguaggio. Evidente è l'eco della lezione wittgensteiniana (1953) che ricorda che affrontare le questioni relative alla lingua vuol dire parlare di sistemi identitari. Conoscere e saper utilizzare lingue diverse, muovendosi efficacemente dall'una all'altra, comporta così un ampliamento dei confini della propria identità che diviene capace di evoluzione e cambiamento, pur senza snaturarsi, sulla base di una attitudine al dialogo, al confronto e allo scambio.

4. Itinerari possibili per una educazione plurilingue

Si è, dunque, sin qui sostenuto che la conoscenza delle lingue e la formazione di una coscienza linguistica plurale (che coinvolge il livello metacomunicativo e metacognitivo) siano il presupposto della costruzione dell'identità personale e dell'incontro con altri mondi, o, in altre parole, che sia "la parola la chiave fatata che apre ogni porta" (Milani, 1956, in Gesuladi, 2007, p. 76). Siamo convinti, dunque, che solo a partire da tale conoscenza e coscienza si possa garantire il diritto di esprimersi liberamente e criticamente, in condizioni di giustizia e equità. Crediamo, inoltre, che la scuola abbia la responsabilità di promuovere la pari acquisizione delle opportunità comunicazionali offerte da tutti gli spazi linguistici disponibili, in quanto, ci sembra ancora valido quanto sostenuto dai ragazzi di Barbiana: "è solo la lingua che ci fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui" (1967, p. 79). Possedere una salda competenza plurilingue significa poter disporre di strumenti intellettuali e modalità di osservazione e interpretazione del mondo personali e critiche. Significa, infine, divenire capaci di vedere oltre l'apparenza, di porre domande, di costruire un immaginario divergente, in grado di proporre un'alternativa a modelli omologanti⁴.

La responsabilità pedagogica è oggi, dunque, quella di approfondire la conoscenza dell'universo linguistico contemporaneo da parte degli apprendenti, individuando gli itinerari di educazione linguistica più fecondi per orientare i suddetti processi identitari, sostenendoli in chiave emancipativa, creativa e critica.

4. Già Lombardo Radice ha sostenuto che "educare linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità" (1913, p. 192).

Tali itinerari, tesi a valorizzare i repertori linguistici di cui sono portatori gli apprendenti, sono da intendere come una opportunità per tutti gli alunni e le alunne. Per questo è importante che i suddetti itinerari si concretizzino nella scuola attraverso una serie di azioni interconnesse e intenzionali, che siano costantemente interrogate e problematizzate da parte dei docenti in un'ottica di apertura e miglioramento (Cantù & Cuciniello, 2012). Il punto di partenza è, dunque, la classe, che è universo di costruzione di senso, di scambio semiotico, di negoziazione di significati e di ruoli e identità di cui alunni, alunne e insegnanti costituiscono parte attiva (Vedovelli, 2002).

Alcuni esempi concreti di azioni partono dalla possibilità di realizzare una vera e propria mappatura del multilinguismo presente nella scuola e nel suo contesto di riferimento. Tale mappatura, da aggiornare costantemente, metterebbe in grado di rendere visibile, riconoscibile e condivisa la dinamicità del contesto linguistico-culturale del territorio e delle classi, punto di incontro di più lingue e più culture. Tale conoscenza potrebbe divenire la base di percorsi tesi alla valorizzazione del pluralismo linguistico-culturale attraverso pratiche capaci di sostenersi a vicenda e di coinvolgere in maniera trasversale tutti gli insegnamenti disciplinari. Si citano, solo per fare alcuni esempi senza alcuna pretesa di esaustività, azioni quali:

- denominare spazi, proposte di attività, offerte culturali della scuola attraverso cartelli scritti nelle diverse lingue ivi presenti;
- costruire schede di ingresso e questionari in versione bilingue (lingua di scolarizzazione e lingua d'origine degli apprendenti) per rilevare le competenze di base di tutti gli apprendenti nel momento dell'ingresso a scuola;
- predisporre e diffondere modulistica e schede plurilingui, finalizzate alla prima accoglienza, all'orientamento, ai servizi e ad altri obiettivi e destinazioni d'uso;
- elaborare un lemmario visivo cartaceo o web plurilingue articolato per aree semantiche come, ad esempio, abbigliamento, cibo, famiglia, sport, colori ecc.;
- realizzare glossari plurilingui, anche attraverso il coinvolgimento, laddove possibile, di famiglie o mediatori linguistico-culturali;
- promuovere l'uso di lingue straniere nell'insegnamento di contenuti disciplinari non linguistici, anche proponendo unità d'apprendimento che utilizzino la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning);
- offrire opportunità di decentramento linguistico-culturale attraverso l'utilizzo di materiali come film in lingua originale con o senza sottotitoli; rappresentazioni teatrali, brani musicali, giochi di ruolo, gemellaggi con scuole straniere e/o internazionali ecc.;

- progettare momenti di incontro e dialogo con testimoni privilegiati e/o genitori che valorizzino le loro competenze linguistico-culturali in un'ottica di incontro e scambio che renda possibile la condivisione di materiali autentici come ninne nanne, miti, leggende, usanze, fiabe tradizionali, ricette ecc.;
- offrire occasioni di scrittura nella lingua d'origine in riferimento a diversi scopi, quali la narrazione autobiografica, il prendere appunti, il costruire mappe concettuali, il realizzare schemi e griglie ecc.;
- realizzare come ampliamento dell'offerta formativa (in orario scolastico o extrascolastico) corsi di insegnamento delle lingue di origine presenti a scuola rivolti sia ai madrelingua che agli alunni e alle alunne italiani;
- fare costante riferimento alla varietà linguistica presente, sollecitando a scoprire i prestiti linguistici, le denominazioni di uno stesso oggetto o concetto in più lingue, i punti di raccordo e a confrontare le espressioni idiomatiche, i proverbi, gli aspetti morfosintattici ecc.;
- dotare la scuola di uno scaffale plurilingue in cui siano presenti testi scolastici di narrativa e saggistica bilingui e/o nelle varie lingue d'origine di alunni e alunne (Ongini, 2003).

Una riorganizzazione del curriculum in ottica plurilingue dovrà necessariamente comportare un profondo cambiamento sia della formazione iniziale e in itinere dei docenti, sia nella progettazione didattica in senso trasversale e integrato.

È, a nostro avviso, molto interessante in quest'ottica ricordare l'esperienza del PON "Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue" (www.scuolavalore.indire.it/), un progetto di formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche della scuola secondaria di primo e secondo grado delle Regioni dell'Obiettivo convergenza (Campania, Calabria, Sicilia e Puglia), avviato nel 2005 come "Piano Nazionale Poseidon" e conclusosi nel 2013. Tale progetto nasce grazie all'iniziativa del MIUR in collaborazione con INDIRE e con associazioni di insegnanti di area linguistica e letteraria, quali ADI, GISCEL, LEND e AICC. Il Progetto si pone e realizza l'obiettivo di costruire strumenti e strategie comuni per proporre e sperimentare curricoli plurilingui capaci di favorire negli apprendenti lo sviluppo di una competenza linguistica plurilingue e interculturale, considerata alla base della cittadinanza europea⁵.

5. Le buone pratiche realizzate in merito al curriculum plurilingue relativamente alle esperienze didattiche sperimentate in classe dagli insegnanti e ai percorsi di aggiornamento realizzati sono consultabili nel seguente spazio: www.scuolavalore.indire.it/guide/tre-anni-con-il-pon-educazione-linguistica-e-letteraria-in-unottica-plurilingue-buone-pratiche/.

Come abbiamo ricordato, l'identità linguistica del cittadino europeo dovrebbe, infatti, essere plurale e esprimersi su tre livelli interconnessi, ossia quello della lingua identitaria, quello della lingua internazionale di comunicazione e quello della lingua personale adottiva che non è da intendere come una seconda lingua straniera, ma come una seconda lingua materna. Come già ricordato, la costruzione del curriculum plurilingue e pluriculturale diviene base imprescindibile per favorire lo sviluppo di una competenza linguistica adeguata alle esigenze della cittadinanza europea.

A nostro avviso, l'indirizzo pedagogico proposto a questo scopo dovrebbe fare esplicito riferimento alle proposte delle *Dieci Tesi*; a questo proposito Ambel (2016, p. 57) scrive:

fin dalla sua “nascita” come strategia educativa, che risale alla metà degli anni settanta, l'educazione linguistica ha avuto una forte caratterizzazione inclusiva ed emancipatrice. In Italia la diffusione dell'educazione linguistica è stata avviata dalle “Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica” che miravano al rinnovamento delle finalità e di conseguenza dei contenuti e dei metodi dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico e comunicativo. [...] Non si può non tenerne conto, pur nella necessità di mettere in relazione quell'impronta originaria con le trasformazioni che nel frattempo si sono susseguite nella scuola (e nella società). Queste trasformazioni hanno riguardato [...] il progressivo inserimento nelle nostre aule di quote consistenti di allievi non nativi o di seconda generazione, con retroterra linguistici e culturali diversi da quelli (italiano, varianti regionali e dialetti) con cui la nostra scuola si era confrontata a partire dalla seconda metà dell'ottocento.

I principi che dovrebbero guidare i processi di insegnamento/apprendimento in tale direzione sono, dunque, quelli del pluriculturalismo, della trasversalità, della transdisciplinarietà, dell'approccio laboratoriale, della trasferibilità e della riflessività.

L'intenzionalità pedagogica su cui si fonda tale compito vede la padronanza plurilinguistica come competenza alla base di una cittadinanza consapevole, esperta e responsabile (Cambi, 2010) fondata sulla *cura sui*, intesa come auto-comprensione di sé, apertura all'altro e partecipazione sociale.

5. Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca

Con questo lavoro, si sono voluti *comprendere* alcuni elementi di attualità e possibile sviluppo delle *Dieci Tesi* nella scuola interculturale e inclusiva, a partire dalla duplice consapevolezza del percorso che l'educazione linguistica democratica ha già fatto e delle sue risorse in risposta ai bisogni sociali emer-

genti. Come abbiamo visto, sono molteplici le ragioni per cui è importante continuare a parlare delle *Tesi* e nessuna di queste è di carattere nostalgico. Esse sono, infatti, una ricca fonte cui attingere per comprendere il nesso fra *literacy* e cittadinanza e per orientare una scelta degli obiettivi educativi e didattici e delle strategie di insegnamento/apprendimento linguistico capace di contribuire alla costruzione di una effettiva partecipazione democratica.

Un tale orientamento si basa su una concezione pedagogica per cui: “insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione e la sua costruzione” (Freire, 1996, p. 32), favorendo la crescita della consapevolezza di sé e delle proprie opportunità, la capacità di riconoscere e relazionarsi con l’alterità in maniera rispettosa e feconda, l’orientamento e l’autonomia di giudizio, la capacità di utilizzare il linguaggio più funzionale al contesto, di acquisire nuove informazioni e di adoperarle in maniera vantaggiosa, appropriata e cognitivamente e affettivamente soddisfacente. Costruire menti critiche è ancora oggi una questione centrale non solo di quella scuola che lavora per coniugare qualità e inclusione, ma di ogni società che voglia dirsi democratica.

Per concludere, si può affermare che la comparsa sulla scena sociale dei nuovi fenomeni linguistici dovuti alla migrazione ampli la portata della proposta delle *Tesi*. Si apre, infatti, un nuovo territorio per un’esplorazione di natura linguistica, pedagogica e didattica mirata a cercare risposte atte a decodificare le nuove dimensioni del percepire, del sentire, dell’interpretare in vista della piena maturazione linguistica di alunni e alunne, presupposto di una cittadinanza viva e consapevole. Se è vero che oggi come non mai nell’educazione è centrale insegnare a vivere in una prospettiva di apertura e responsabilità verso gli altri e verso il futuro, allora una pedagogia linguistica plurale e democratica è, senz’altro, un forte sostegno per promuovere curiosità, spirito di collaborazione e capacità di confrontarsi, mettersi in discussione e crescere insieme (Morin, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Ambel M. (2016), *La valutazione degli apprendimenti*, in Aa.Vv., *PON Educazione linguistica e letteraria in un’ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, testo disponibile su: mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf (ultima consultazione: 19/07/2019).
- Beacco J.C. & Byram M. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe.
- Berruto G. (1974), *La Sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.

- Bonetta G. (2017), *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando, Roma.
- Cambi F. (2010), *Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza*, in Benedetti B., Piscitelli M., Bassi T. & Vannini P. (2010) (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Assessorato all'Educazione, Firenze.
- Cantù S. & Cuciniello A. (2012) (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, testo disponibile su: www.academia.edu/34293038/Plurilinguismo_Sfida_e_risorsa_educativa (ultima consultazione: 6/08/2019).
- Colombo A. (2007), *Glossario*, in *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, testo disponibile su: www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/ (ultima consultazione: 26/07/2019).
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of reference of Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. Quartapelle F., Bertocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002).
- Cummins J. (1979), «Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children», in *Review of Educational Research*, 42, 2.
- Curci A.M. (2007), *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, testo disponibile su: www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/ (ultima consultazione: 29/07/2019).
- De Mauro T. (1998), *Passato e futuro dell'educazione linguistica*, in Ferreri S. & Guerriero A.R. (1998) (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro Renzi Simone Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T. (2001), *Minima Scholaria*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. & Ferreri S. (2005), *Glottodidattica e linguistica educativa*, in Voghera M., Basile G. & Guerriero A.R. (2005) (a cura di), *E.Li.C.A: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia.
- De Mauro T. (2007), *Le "Dieci Tesi" nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, in GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle "Dieci Tesi"*, FrancoAngeli, Milano.
- De Saussure F. (1916), *Cours de linguistique générale*, Maison d'édition, Payot (trad. it. *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari-Roma 1967).
- Dodman M. (2000), *Educazione plurilingue nella realtà multiculturale*, testo disponibile su: www.schule.provinz.bz.it/forum-schule-heute/heft4-00/dodman.htm (ultima consultazione: 5/09/2019).
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda, Torino.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Freire P. (1996), *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004).
- Gesualdi M. (2007) (a cura di), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo.

- GISCEL (1975), *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, testo disponibile su: giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/ (ultima consultazione: 18/07/2019).
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione della scuola*, testo disponibile su: comuneinfo.net/2015/02/i-rischi-medicalizzazione-scuola/ (ultima consultazione: 24/07/2019).
- Labov W. (1972), *Language in the Inner*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Lombardo Radice G. (1913), *Lezioni di didattica e e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Mariani L. (2000), «Saper apprendere: verso la definizione di un curricolo esplicito», in *Lend, Lingua e Nuova Didattica*, XXIX, 4, pp. 22-36.
- Maturana H. & Davila X. (2006), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Eleuthera, Milano.
- Meissner F.J. (1999), «Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik», in *Grenzgänge*, 6, 12, pp. 62-80.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, testo disponibile su: www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 26/07/2019).
- MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile su: www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione: 3/07/2019).
- Morin E. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes sud, Paris.
- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale intercultura e integrazione, testo disponibile su: archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (ultima consultazione: 4/7/2019).
- Ongini V. (2003) (a cura di), *Diversi Libri Diversi. Scaffali multiculturali e promozione della lettura*, Idest, Firenze.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro comune europeo per le lingue"*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. & Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Wittgenstein L. (1953), *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967).