

# *Le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica: cenni storici e prospettive pedagogiche per promuovere i diritti linguistici*

Fiorella Paone\*

## **Riassunto**

*Il focus della presente trattazione è relativo alla nascita, la diffusione e gli sviluppi possibili dell'educazione linguistica democratica in Italia, con specifico riferimento alle Dieci tesi (1975). In particolare, ho voluto analizzare sia il clima culturale in relazione alla scuola che ha preceduto la loro elaborazione, sia il clima culturale in cui sono nate e nei decenni successive si sono diffuse. Si vuole, così, arrivare a costruire una ipotesi di quelle che potrebbero essere le linee di tendenza su cui i principi e le pratiche didattiche proposte dalle Tesi potrebbero svilupparsi nel contesto scolastico odierno per garantire la tutela delle differenze linguistiche a scuola in risposta ai bisogni emergenti. In particolare, sono tre le linee di tendenza individuate per una loro possibile evoluzione: quella del plurilinguismo, della multimodalità e dell'intermedialità.*

*Parole-chiave: scuola, differenze linguistiche, plurilinguismo, multimodalità, intermedialità.*

## ***The Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica: historical overview and pedagogical perspectives to promote language rights***

## **Abstract**

*The paper focuses on the birth, diffusion and possible development of democratic linguistic education in Italy, with specific reference to the Dieci Tesi of 1975. More specifically, I have examined in depth the cultural climate of the school before the issue as well as during their emergence and development in the following years. The aim is to define hypothetical trends about the evolution of principles and educational practice of the Dieci Tesi within the contemporary school context in response to emerging linguistic needs and in order to protect language differences at school. Three trends are outlined in particular: plurilingualism, multimodality and intermediality.*

*Keywords: school; language difference; plurilingualism; multimodality; intermediality.*

\* Università degli Studi Gabriele d'Annunzio – Chieti.

## I. INTRODUZIONE: LA CENTRALITÀ DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

L'interesse per la competenza linguistica e per i molteplici processi che la influenzano è il motore di questo lavoro, che si inserisce in un filone di studi volti ad approfondire il legame che vi è tra diritti linguistici e opportunità scolastiche eque.

L'obiettivo è duplice: da una parte si vuole ripercorrere a grandi linee la storia dell'insegnamento linguistico a scuola a partire dall'Unità d'Italia, dall'altra si cerca di individuare possibili traiettorie pedagogiche e didattiche utili a promuovere in tutti e in ciascuno una piena maturazione linguistica.

Coerentemente con quanto sostenuto da importanti documenti Europei come quello elaborato da una task force di ELINET (European Literacy Policy Network), l'alfabetizzazione è, infatti, diritto umano fondamentale (Valtin, 2016: 5): "everyone in Europe has the right to acquire literacy".

A livello nazionale, nell'articolo 7 della Legge 107/2015, detta *La Buona Scuola*, sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea".

Quanto appena riportato ribadisce quanto già precedentemente sostenuto nelle *Indicazioni Nazionali dell'infanzia e del primo ciclo 2012* (MIUR, 2012; 2018), che pongono particolare attenzione alla competenza linguistica, intesa come diritto di cittadinanza. L'importanza dell'educazione linguistica è ribadita nella consapevolezza, che ancora oggi (Ibid.: 4) "sono presenti, al contempo, vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza".

Vista la rilevanza e l'ampiezza del campo di interesse e dell'obiettivo che ci si propone, si è deciso di scegliere come focus di indagine l'educazione linguistica democratica e il suo *manifesto fondativo*: le *Dieci Tesi* del GISCEL del 1975 (GISCEL, 2007). Si ritiene, infatti, che da questa prospettiva sia interessante osservare e interpretare gli elementi più significativi che nel corso dei decenni sono intervenuti a caratterizzare la complessa relazione fra differenze linguistiche e l'insegnamento/apprendimento linguistico.

## 2. QUALE LINGUA INSEGNARE

Prima di arrivare a presentare la prospettiva dell'educazione linguistica democratica, ci sembra interessante un inquadramento storico della questione linguistica a scuola a partire dall'Unità che faccia emergere l'influenza che le diverse concezioni linguistiche hanno sui differenti approcci pedagogici e didattici che affrontano le questioni del diffuso analfabetismo e dell'utilizzo del dialetto.

## 2.1 A SCUOLA TRA LINGUA E DIALETTO DALL'UNITÀ AL PERIODO FASCISTA

Nel 1860, l'estensione dell'applicazione del decreto legge Casati del 1859, varato per lo Stato sabauda, ai territori del novello Regno d'Italia, segna l'istituzione del sistema scolastico nazionale. Parallelamente, sono emanati ad opera del ministro dell'Istruzione Mamiani i primi programmi della scuola italiana, che assegnano grande importanza all'insegnamento linguistico, in particolare della grammatica. Lo scopo dichiarato come prioritario è, infatti, l'unificazione linguistica e culturale dell'Italia a partire dall'alfabetizzazione delle masse allo scopo di educarle ai valori nazionali (Boero & De Luca, 1995: 11-12). Gli esiti di questi programmi, come evidenziato dall'inchiesta Matteucci del 1865 *Sulle condizioni della pubblica istruzione del Regno d'Italia*, sono, tuttavia, del tutto insoddisfacenti nella diffusione fra le masse popolari della lingua italiana. L'inchiesta dimostra, infatti, che subito dopo l'Unità la lingua nazionale è generalmente sconosciuta e il più diffuso idioma utilizzato nella comunicazione quotidiana sia dagli alunni che dagli insegnanti è il dialetto, pur se con considerevoli differenze nelle diverse regioni della Penisola. Insomma, l'inchiesta dimostra che l'italiano è ancora *lingua morta*, come scrive Manzoni in una lettera indirizzata al ministro della Pubblica Istruzione Broglio (De Mauro, 1977: 79). Con un'espressione di De Mauro, si può dire che, nel periodo dell'unificazione, l'italiano è (De Mauro, 1972: 43) “una lingua straniera in patria”, visto che coloro che sono in grado di usarla sia per leggere sia per scrivere sono circa il 2,5% della popolazione.

In quegli stessi anni, ha luogo un vivace dibattito sulla questione della lingua che vede confrontarsi da un lato chi, con Ascoli, definito da Bruni (1987:142) “padre della linguistica e della dialettologia scientifica in Italia” si dice favorevole all'utilizzo del dialetto a scuola per fini didattici, dall'altro chi, con Manzoni, si fa promotore di un atteggiamento anti-dialettale volto alla diffusione del fiorentino come unica lingua patria (De Mauro, 1972). Come noto, anche se Ascoli evidenzia da subito le potenzialità di una didattica contrastiva, basata sul bilinguismo, le scelte istituzionali sono di tipo *dialettofobico*. Questo è testimoniato dalla relazione *Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla* (Manzoni, 1868) prodotta dalla commissione di studiosi presieduta da Manzoni, con mandato del ministro Broglio di costruire una proposta organica di intervento sulla questione della lingua.

Il progetto istituzionale si rivela nel concreto irrealizzabile e non incide in maniera considerevole né nel processo di unificazione della lingua nazionale, né nella riduzione del forte analfabetismo (Boero & De Luca, 1995: 21). Infatti, ne determinano il fallimento sia la forte evasione dall'obbligo<sup>1</sup>,

1 Per quanto riguarda l'obbligo dell'istruzione, nel 1861 almeno la metà della popolazione infantile lo evadeva, e nel 1871 almeno il 40%; ma queste stime sono probabilmente ottimistiche (De Mauro, 1977: 19).

sia la mancata presenza di insegnanti in grado di adoperare perfettamente il fiorentino, sia l'assenza di un investimento pubblico adeguato.

Nonostante personalità come quella di Benedetto Croce sostengano che (Croce, 1902: 164): “cercare una lingua modello è cercare l'immobilità nel moto. Ciascuno parla e deve parlare secondo gli echi che le cose destano nella sua psiche, ovvero secondo le sue impressioni”, agli inizi del secolo si continua a parlare della necessità di estirpare la *malaerba dialettale* e di combattere l'uso di *dialettismi e idiotismi*. Nonostante questi sforzi, per altro non supportati da un sostegno economico adeguato, in una relazione ufficiale del Ministero dell'Istruzione relativa all'a.s. 1907-1908 (1910) si constata il fallimento della scuola sia nell'affermazione diffusa di una lingua nazionale unitaria sia nel garantire l'adempimento dell'obbligo, in quanto ancora il 47% della popolazione in età dell'obbligo non frequenta le scuole elementari<sup>2</sup> (Boero & De Luca, 1995: 149; De Mauro, 1977: 19-20).

La politica fascista è ancora improntata alla lotta agli idiomi popolari nel nome dell'affermazione di una lingua nazionale unitaria e pura. Dopo un iniziale periodo di apertura della scuola ai dialetti, dovuta, nel quadro della riforma Gentile del 1923, ai Programmi della scuola elementare redatti da Giuseppe Lombardo Radice, il quale li ritiene strumenti preziosi nel processo di acquisizione della lingua nazionale, intesa come luogo della crescita mentale, culturale, coscienziale del bambino, si ha, infatti, un'inversione di rotta. I Programmi del 1934 oppongono al rispetto del retroterra culturale del bambino una formazione del tutto improntata ai valori fascisti, il che si traduce in campo linguistico nell'eliminazione di ogni riferimento ai dialetti, interpretati come elementi di disgregazione dell'unità nazionale.

Un esempio di quanto avveniva nella scuola fascista è offerto dalle parole di Camilleri (2013: 47):

ho fatto le scuole, fino alla terza liceo, sotto il fascismo, e il dialetto era proibito nel modo più assoluto. Dovevi parlare l'italiano sempre. Anche quando giocavi con i compagni, e se i bidelli – che in genere erano spie del preside o dei professori – ti sentivano parlare in siciliano ti sgridavano. I preti erano peggio, anche quando andavi alle *cosididi*, le cose di Dio, così erano chiamate le lezioni di catechismo preparatorie alla prima comunione o alla cresima. Dopo l'adunata fascista del sabato pomeriggio, dovevi andare in chiesa e c'erano le *cosididi*. Ti facevano un'ora di catechismo e anche lì bisognava parlare in italiano.

2 Come si evince dal censimento del 1951, nel periodo giolittiano (1901- 1914) vi fu una rapida diminuzione dell'analfabetismo che scende a circa il 30% per i nati a cavallo del secolo e al 25% e al 17% per i nati nei due decenni successivi. Con la dittatura fascista la percentuale degli analfabeti smise di diminuire attestandosi attorno al 20%.

## 2.2 A SCUOLA TRA LINGUA E DIALETTO DAL SECONDO DOPOGUERRA AGLI ANNI SETTANTA

Nel secondo dopoguerra vi sono importanti cambiamenti che coinvolgono la politica scolastica e che di lì a poco avrebbero coinvolto anche la scuola vissuta nella sua quotidianità. Sullo sfondo vi è il dettato costituzionale che sancisce l'uguaglianza di tutti i cittadini e il dovere da parte della Repubblica di garantire le condizioni per un completo sviluppo della persona e una piena partecipazione alla vita sociale e politica (art. 3). Lo Stato, dunque, non è solo garante dell'uguaglianza, ma si assume il compito di realizzarla. Ogni cittadino, d'altro canto, ha il dovere di raffinare al massimo le proprie capacità e il proprio sapere per contribuire al progresso della società (art. 4). L'assetto costituzionale presenta un quadro in buona misura nuovo anche in merito alla relazione fra parlanti e idiomi. L'art. 6 infatti, recita: "la Repubblica salvaguarda con apposite norme le minoranze linguistiche". Le differenze idiomatiche sono, dunque, esplicitamente considerate un patrimonio da tutelare e non un pericolo per l'unità nazionale, come accaduto fino all'epoca fascista. La visione costituzionale è, dunque, allo stesso tempo base e forza motrice di un modello di scuola democratico, capace di assicurare a tutti una formazione di grado elevato (Cambi, 2005: 156-158).

Nella stessa direzione si muovono i Programmi per la scuola elementare di Washburne del 1945, che, in materia di insegnamento linguistico, invitano a prendere le mosse dal patrimonio culturale posseduto da ogni alunno. Gli obiettivi di tale politica linguistica, però, sono destinati a fallire, scontrandosi con i fenomeni dell'evasione e dell'analfabetismo.

In questo panorama, la scelta istituzionale è di tornare a una pratica scolastica di chiusura verso il dialetto. Con i Programmi Ermini del 1955, infatti, si afferma nuovamente il principio del monolinguisimo e del dialetto come idioma da considerare alla stregua di errore da correggere e allontanare dall'ambito scolastico (Catarsi, 1990: 143-164).

Nonostante ciò, la condizione linguistica comincia a modificarsi nella direzione di una progressiva omogeneizzazione, ma non per azione diretta della scuola, quanto come conseguenza di tre forze interagenti:

- il boom economico e una crescente richiesta di manodopera qualificata;
- l'industrializzazione e le migrazioni interne verso il nord;
- l'introduzione della televisione nel 1954.

Uno degli effetti di questo processo è che il problema della formazione diviene un argomento di interesse generale e che il mondo dell'istruzione e dell'educazione comincia a tessere con il mondo della politica e dell'economia una fitta rete di ragionamenti orientati a rivendicare per la scuola un ruolo centrale nel progresso sociale.

L'introduzione della scuola media unica nel 1962 fa sì che l'istruzione post-elementare divenga a pieno un fenomeno di massa, portando notevoli trasformazioni nella composizione socio-culturale dell'utenza scolastica che comincia ad essere formata in modo sempre più rilevante

dai figli dei contadini e degli operai. Questo porta anche i professori a confrontarsi, così come da tempo era avvenuto per i maestri, con le differenze linguistiche di cui alunni di origine socio-culturale non omogenea sono portatori.

In ogni caso, nella scuola reale il modello di insegnamento/apprendimento linguistico rimane ancora fortemente basato su uno standard letterario, denominato da De Mauro (1977: 22) come “l’antiparlato o meglio il parlare come un libro stampato”.

La diffusione dell’*antiparlato* in ambito scolastico è documentata anche da una ricerca del 1974 in cui, sottoponendo ad esame le correzioni degli insegnanti a 247 elaborati realizzati tra il 1969 al 1972, i ricercatori arrivano alla conclusione che (Benincà *et al.*, 1974: 38):

quello che era un tempo riconosciuto come norma superiore, si è ridotto a una specie di redazione scolastica, che spinge gli insegnanti ad adottare nei confronti degli alunni atteggiamenti pedanteschi repressivi, mediante i quali si impedisce che gli alunni stessi sviluppino le loro potenzialità espressive e si impadroniscano d’altra parte dei mezzi di produzione linguistica per far venire alla luce la loro cultura.

Ad aggravare la situazione di molti alunni vi è, inoltre, il fatto che spesso le differenze linguistiche non vengono riconosciute e che, pertanto, gli scarsi risultati nello studio vengono imputati a mancato impegno o a scarsa intelligenza.

In sintesi, non si fa quello che è fondamentale fare per garantire a tutti i ragazzi obbligati il successo formativo. Il fatto che non si prenda alcun provvedimento per curare l’aggiornamento dei docenti, infatti, vuole dire lasciar prevalere un modello di scuola che, in nome della selezione, continua a perdere numerosi alunni per bocciature o abbandoni. Nella *Relazione sullo stato di sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, predisposta dalla Commissione Ermini e uscita nel 1963, si legge “preoccupante [...] la carenza di formazione pedagogica, psicologica e didattica degli insegnanti secondari”.

### 2.3 SCUOLA E DIFFERENZA LINGUISTICA

Come ricorda De Mauro (1977: 75), nei *Quaderni del carcere* Gramsci sostiene che il porre attenzione alle questioni riguardanti la lingua, in particolare in relazione al suo uso sociale (ossia al come si parla e al come ci si capisce), è sintomo di una trasformazione nei rapporti di potere fra la classe dominante e quella popolare. Ed è indubbio che, a partire dalla fine degli anni ‘50, la questione linguistica smette di riguardare il ristretto campo scientifico dei linguisti per divenire oggetto sia di un ambito di ricerca più largo, che comprende la pedagogia, la didattica, la sociologia, la psicologia, le scienze della comunicazione, sia un più esteso e meno specialistico discorso pubblico interessato ai rapporti tra linguaggio, scuola e società.

Vogliamo esplicitare che le modalità con cui si è inteso e si continua a intendere l'insegnamento/apprendimento della lingua fra chi a vario titolo si occupa di istruzione scolastica, sono influenzate da cosa la cultura dominante intenda per lingua e per scuola e dalla relazione di reciprocità circolare fra queste ultime e il contesto sociale e politico in cui si collocano e vengono praticate. Come emerge dalla trattazione sin qui sostenuta, nella scelta di quale sia il modello di lingua da assumere per l'insegnamento è stato centrale ragionare su cosa si intenda per norma di riferimento, sulla necessità o meno di una sua definizione aprioristica e, in relazione a questo, su cosa si intenda per *errore da correggere*. Su questo punto, infatti, si confrontano posizioni che si rifanno a concezioni differenti e in gran parte inconciliabili l'una con l'altra. In maniera schematica e generale, si possono delineare due concezioni ideali di lingua che a tutt'oggi continuano a confrontarsi.

La prima si rifà, nel nome della tradizione, ad un modello che considera *buon italiano* la lingua della letteratura dei *buoni autori*, gli autori del *glorioso passato* da Dante a Manzoni. Tale concezione assegna al linguaggio letterario una posizione egemonica, la lingua è qui intesa come “atto creativo e non come fatto di comunicazione sociale” (Marazzini, 2002: 84-85). Secondo tale concezione, quindi, i dialetti sono da considerare un insieme di errori da correggere, in quanto esprimono deviazioni dalla norma<sup>3</sup>. L'insegnamento linguistico tradizionale si rifà al suddetto tipo di concezione della *buona lingua*, che, proprio perché scelta a priori e non nata dall'uso sociale, è, di per sé, di carattere prescrittivo.

La seconda concezione si rifà ad una visione per cui nessuna lingua è in sé *superiore* ad un'altra, in quanto è il suo uso sociale che ne determina la diffusione e l'affermazione. Scrive, a questo proposito, De Mauro (1977: 106-107):

non vi è alcuna caratteristica interna (fonologica, grammaticale, di sintassi e sistema lessicale) che voti una parlata ad essere o no lingua di cultura. È l'uso sociale protratto per secoli, è la vicenda storica “esterna” che di un idioma fa o no una lingua di cultura nazionale.

Le ragioni che fanno di una lingua, la cosiddetta lingua standard, o lingua nazionale, sono, dunque, ragioni storiche e, in quanto tali, contingenti e lontane da qualunque pretesa di neutralità.

In questa prospettiva, la scuola svolge un ruolo molto importante nel processo che porta all'acquisire e al padroneggiare le competenze linguistiche di base, ma va osservato che il modo in cui svolgerà tale ruolo, in

3 Speculare a questa concezione del dialetto vi è quella per la quale nel dialetto “trascorrerebbe una qualche mirabile linfa vitale che mancherebbe invece alla lingua comune” (De Mauro, 1977: 12). In realtà, dal punto di vista della linguistica scientifica, le due visioni del dialetto non sono che le due facce di una stessa medaglia: *dialetto e lingua*, infatti, non hanno nessuna differenza intrinseca e strutturale, ma solo legata all'uso sociale e al prestigio di cui gode l'una a discapito dell'altra.

base alla concezione di lingua alla quale fa riferimento, sarà influenzato dal modello scolastico che si sente più vicino. Un modello di scuola che, a seconda dei casi, può essere prossimo o a una logica riproduttiva di conservazione e perpetuazione dello *status quo*, o, al contrario, ad una logica, sempre aperta e in divenire, di inclusione, accoglienza, valorizzazione e promozione delle differenze culturali. A fini analitici, infatti, si possono contrapporre due modelli del fare scuola e del processo di insegnamento/apprendimento, due tendenze mai, ancora oggi, completamente realizzate (Alberti, 2015: 12).

Da una parte, vi è la scuola che punta sull'efficienza, sulla competitività e sul merito da misurarsi meccanicamente dal punto di vista quantitativo e sempre a prescindere dalle condizioni di partenza e dal tipo di metodologie utilizzate. In questo modo, i suddetti fattori funzionano come meccanismi di selezione che, così facendo, perpetuano le divisioni e le disuguaglianze esistenti, escludendo chi ha un background di partenza lontano dalla norma di riferimento della scuola stessa.

Dall'altra parte, la scuola persegue la finalità democratica di promuovere equità di opportunità di accesso e di successo scolastico e di valorizzare le differenze di cui tutti e ciascuno sono portatori, rendendo disponibili per tutti gli strumenti culturali più raffinati e funzionali per realizzare a pieno la propria personalità e i propri obiettivi, a prescindere dalle origini socio-culturali in un'ottica di individualizzazione.

Questa contrapposizione tra *tipi ideali* di scuola, condurrà l'educazione linguistica ad assumere forme e adottare metodologie che, come vedremo, ne saranno fortemente condizionate.

### 3. TUTTI GLI USI DELLA PAROLA A TUTTI

L'educazione linguistica tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 assume in maniera sempre più condivisa lo status di questione centrale dell'educazione nel rispetto dei diritti di tutti. La definizione di De Mauro (2012: 19-20) di educazione linguistica è quella di un processo di insegnamento/apprendimento attraverso il quale i parlanti sviluppano le proprie capacità semiotiche e linguistiche a partire da determinate scelte concettuali, contenutistiche e tecniche; queste ultime dipendono dall'orientamento teorico e metodologico di riferimento. Egli definisce così l'oggetto di studio dell'educazione linguistica e delimita, quindi, il suo statuto epistemologico e la sua identità disciplinare. L'educazione linguistica è, quindi, scienza con una specifica area di indagine (processo di insegnamento/apprendimento linguistico), specifici obiettivi (acquisizione di capacità semiotiche e linguistiche), specifici riferimenti teorici (scelte concettuali) e specifiche metodologie (scelte contenutistiche e tecniche); una scienza capace non solo di descrivere e analizzare i fenomeni linguistici messi in atto nelle pratiche di apprendimento/insegnamento, ma anche di costruire e sperimentare modelli didattici spendibili alla luce di precisi riferimenti pedagogici.

### 3.1 LE “DIECI TESI PER L’EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA”

Nel 1975 il GISCEL pubblica un importante documento programmatico che prende il nome di *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>4</sup>. Dopo la sua pubblicazione, le *Tesi* divengono la bussola del nuovo insegnamento linguistico, individuando principi teorici e operativi cui improntare la programmazione e l'attività didattica in campo linguistico alla luce del dettato costituzionale; questo vuol dire che a scuola non si deve privilegiare alcun idioma, stile e forma espressiva a spese di altri.

L'educazione linguistica democratica combatte, dunque, sia ogni forma di insegnamento che privilegi un solo idioma, un solo codice linguistico o una sola forma stilistica, sia un'educazione linguistica che si fermi al patrimonio linguistico posseduto in ingresso dagli alunni senza lavorare per un suo ampliamento. È giudicato discriminatorio il fatto che l'educazione linguistica tradizionale ignori la realtà culturale di partenza di ognuno e privilegi un approccio trasmissivo, normativo, settoriale e quasi esclusivamente incentrato sulle capacità produttive scritte a discapito di quelle orali.

Dal punto di vista pedagogico è di grande interesse il fatto che nelle *Tesi* si promuova un'educazione linguistica aperta al rispetto e all'utilizzo dell'ampia e varia gamma delle potenzialità del linguaggio, sostenendo l'accesso di tutti alla creatività espressiva, aprendosi ad una concezione per la quale ognuno è considerato nella sua integralità e valorizzato nella sua differenza. Si propone, infatti, un ideale di scuola basata sulla scoperta della pluralità dei retroterra linguistici, dei codici semiotici degli allievi e degli usi comunicativi della lingua (Vedovelli & Casini, 2016: 50-57). L'innovazione pedagogica profonda delle *Dieci Tesi* consiste nel mettere al centro i parlanti piuttosto che lo standard linguistico, con le sue forme espressive da interpretare e valorizzare in relazioni ai contesti e agli usi.

In questo quadro, l'importanza dell'aggettivo *democratico* traspone nel campo di azione dell'educazione linguistica l'esigenza di una maggiore giustizia sociale sia nei presupposti che negli obiettivi del lavoro dell'insegnante. Rispetto ai presupposti, infatti, l'educazione democratica poggia sul rispetto della varietà dei retroterra linguistici e dei codici espressivi dell'alunno. L'aggettivo *democratico* garantisce l'ingresso a scuola della varietà; varietà di lingue, di lessico, di codici semiotici, di usi. Varietà verso cui l'insegnante spingerà l'alunno con il fine di promuovere, in modo continuativo e graduale, il suo accesso a tutte le forme espressive.

4 Il documento è proposto da De Mauro e successivamente discusso e rielaborato in ambito associativo. Inizialmente, le *Tesi* furono realizzate come contributo al dibattito in occasione del Convegno del 14-16 marzo 1975, organizzato a Roma dal CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti), associazione che sin dalle sue origine individua nell'educazione linguistica un nodo centrale di tutta la vita scolastica.

Rispetto agli obiettivi, l'educazione linguistica democratica poggia sull'idea di garantire a tutti opportunità eque di riuscita scolastica e di conquista degli strumenti espressivi e critici che sono base imprescindibile della partecipazione sociale e della cittadinanza attiva.

La questione linguistica non è, dunque, analizzata dal punto di vista formale, ma diviene snodo che riguarda trasversalmente la convivenza civile e la partecipazione democratica, quindi la costruzione di cittadinanza a scuola (De Mauro, 2007: 44-47). Le *Tesi*, infatti, rendono esplicito il fatto che

non dobbiamo mai dimenticare che la lingua non è semplicemente uno strumento di comunicazione funzionale, è anche un'arma. Padroneggiare una lingua è una cosa che ha a che vedere con la nostra presa sul mondo (Camilleri & De Mauro, 2013: 111).

Il documento si rivolge al mondo della scuola e della politica e coinvolge tutti gli insegnanti, non solo quelli di italiano, in quanto si basa sull'idea che lo sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative ed espressive non possa essere affrontato settorialmente, ma debba essere proposto in modo trasversale a tutte le discipline.

Di grande interesse pedagogico è anche l'idea che il linguaggio debba sia essere considerato nelle sue molteplici sfaccettature, alcune immediatamente evidenti, altre meno evidenti in quanto attinenti alle facoltà critiche e di comprensione, sia nel suo legame con gli aspetti emotivi, biologici, sociali e intellettuali di ognuno. Si ritiene che isolando le pratiche verbali dal loro legame con le altre capacità simboliche ed espressive se ne infici la completa maturazione, che andrebbe coltivata anche attraverso attività motorie, artistiche e scientifiche, coinvolgendo l'alunno in modo integrale.

I fondamenti della nuova pedagogia linguistica sono, dunque, relativi alla messa a fuoco del complesso legame fra capacità verbali e capacità simboliche in generale, alla centralità della valorizzazione del retroterra culturale dell'alunno come punto di partenza per accrescere il suo bagaglio linguistico, all'importanza di un lavoro sull'incremento congiunto delle capacità ricettive e produttive orali e scritte attraverso occasioni in cui, in relazione a differenti generi, sia motivato il passaggio da forme orali a forme scritte di uno stesso contenuto e la *traduzione* da un registro all'altro. Pedagogicamente interessante è la centralità attribuita alla funzionalità comunicativa in relazione al contesto, quindi, alla saper riconoscere e declinare in funzione dello scopo, dell'ambiente e dei destinatari le proprie capacità espressive, scegliendo nel proprio repertorio, a seconda dei casi, le varietà più colloquiali o quelle più formali.

Si passa, dunque, da un modello unico di norma linguistica, costruita su meccanismi logici di regole e relazioni del tutto formali, a una visione di lingua funzionale ai concreti contesti espressivi e ai contingenti compiti comunicativi. Il focus dell'insegnamento linguistico, così, non è più *come si*

*deve dire*, ma *come si dice* (De Mauro, 1977: 136) e questo rende senz'altro più complesso e articolato il processo di insegnamento/apprendimento e, dunque, la responsabilità dei docenti.

Come riconoscono le *Tesi*, però, il lavoro di questi ultimi non può colmare da solo i ritardi sia nella ricerca, con le sue ricadute applicative, sia nell'aggiornamento delle scelte di formazione e selezione dei nuovi insegnanti e di riorganizzazione strutturale dell'intero sistema di istruzione, aprendo così alla necessità di una riflessione sul piano politico. Politica è, infatti, l'intera natura delle *Dieci tesi*, basate sull'esigenza di restituire la parola alle classi sociali storicamente emarginate dalla scuola.

Con le *Dieci tesi*, infatti, si esce da una situazione di afasia percettiva del mondo dell'insegnamento che per molto tempo è stato incapace o non disposto a comprendere la centralità dei fatti linguistici sia nella vita sociale e storica di una comunità, che nella vita scolastica, non percependo, così, a pieno la centralità educativa delle capacità linguistiche in relazione alla formazione umana e all'esercizio di cittadinanza. Le *Dieci Tesi* rappresentano, pertanto, uno snodo cruciale nella storia dell'educazione linguistica e aprono un'epoca di profonda trasformazione nell'apprendimento linguistico, inteso come condizione essenziale per l'esercizio del diritto/dovere alla cittadinanza e per un pieno sviluppo affettivo, intellettuale, relazionale della persona (GISCEL, 2007: 14-22).

### 3.2 SCUOLA, EDUCAZIONE LINGUISTICA E DIFFERENZE

L'influenza delle *Dieci Tesi* fu forte anche su piano normativo in risposta alle sempre più pressanti istanze socio-culturali tese a dotare la scuola di un impianto pedagogico maggiormente aderente al contesto e a rinnovare dal punto di vista didattico l'insegnamento (De Mauro & Lombardo Radice, 1979: 36; Maragliano, 1997; Maglio, 2004; Lo Duca, 2013: 55-60). I programmi della scuola media del 1979, quelli della scuola elementare del 1985 e gli orientamenti della scuola materna del 1991 sono, infatti, testi di legge che esplicitano l'importanza del ruolo di promozione e sostegno alla vita democratica della scuola (Cambi, 2005: 19-22), specificando i principi pedagogici e metodologici di riferimento e, più nello specifico del nostro oggetto di interesse, definendo gli elementi di base, i principi e le finalità su cui lavorare in materia di educazione linguistica.

In campo di pedagogia linguistica, infatti, questi provvedimenti condividono la visione delle *Tesi* per la quale utilizzare a pieno tutte le potenzialità del linguaggio vuol dire, come sostenuto in particolare nella *Tesi I*, contribuire allo sviluppo di tutta la personalità dal punto di vista culturale e biopsicosociale in un'ottica emancipativa tesa all'autonomia e all'acquisizione di una competenza semiotica salda e intenzionale orientata in senso critico e democratico. Essi promuovono, quindi, il possesso di ogni varietà del linguaggio sia verbale che non verbale in relazione a tutte le sue funzioni e contesti d'uso. Una salda competenza linguistico-comunicativa è vista come basata sulla capacità di un uso integrato delle diverse abilità in

relazione a scopi e destinatari. Vengono, poi, messe al centro del progetto educativo le differenti abilità del linguaggio, sia quelle primarie – leggere, scrivere, ascoltare, parlare – che quelle integrate – dialogare, parafrasare, riassumere, manipolare testi, informare, persuadere, interrogare, ecc... Esse sono intese come nodi imprescindibili della crescita culturale e sociale degli alunni e come garanzia di piena e consapevole partecipazione alla vita democratica. In quest’ottica, la competenza linguistico-comunicativa si costruisce a partire dalla pratica costante e continuativa di una pluralità di testi che spaziano attraverso tutti i generi, partendo da quelli di uso quotidiano fino a quelli letterari. Essenziale è anche l’importanza data alla riflessione linguistica estesa a tutti i processi di comunicazione. Centrale è, poi, il tema della trasversalità della lingua materna e di un insegnamento linguistico che deve avere natura interdisciplinare. Un’altra costante è che non si guarda all’alunno come ad una *tabula rasa*, ma come a colui che entra in classe con un suo bagaglio di conoscenze, prassi, sensibilità maturate in ambiente extrascolastico, quindi, come a colui che ha una sua identità culturale che va riconosciuta, accolta e valorizzata. Allo stesso tempo, programmi e orientamenti condividono con le istanze delle *Dieci Tesi* l’idea che lo studente vada stimolato ad aprirsi al nuovo e ad allargare i confini culturali del suo universo di origine per costruirsi una sua visione del mondo radicata su capacità riflessive e critiche (Boero & De Luca, 1995: 288).

L’apprendimento linguistico diviene il nucleo centrale di un percorso formativo e di crescita teso a rafforzare le basi culturali di tutti e di ciascuno. Si riconosce esplicitamente, inoltre, il valore del dialetto sia come patrimonio di ricchezza culturale individuale e collettivo sia come base di sviluppo di tutte le capacità comunicative.

In questo quadro di ristrutturazione democratica della scuola, tuttavia, i principi delle *Tesi* non trovarono mai piena applicazione e diffusione sia per una mancata conoscenza e/o condivisione da parte del corpo docente nella sua omogeneità che per una troppo episodica e discontinua formazione e sperimentazione didattica (Calò & Colombo in GISCEL, 2007: 124-140; Ferreri, 2007: 261-294; De Mauro, 2015) di cui è probabilmente responsabile l’intero sistema scuola. Complesse ne sono le ragioni che vanno dal piano formativo a quello organizzativo a quello della politica scolastica, soprattutto in riferimento al ruolo che avrebbe potuto giocare l’autonomia (DPR 275/1999), pertanto se ne demanda la trattazione ad una successiva futura occasione. In questa sede, preferiamo interrogarci in merito all’aderenza dei principi pedagogici dell’educazione linguistica democratica ai bisogni comunicazionali degli alunni della scuola di oggi e alle sue possibili traiettorie di sviluppo.

In merito ai suddetti bisogni riteniamo che, accanto alle questioni relative alla dispersione scolastica e al peso ancora forte delle differenze territoriali e culturali di origine sul successo scolastico degli alunni (ISTAT, 2018: 1, 4-5, 10), richiedano una attenzione specifica nuovi fenomeni, successivi agli anni di redazione delle *Tesi*, che contribuiscono a rendere più complesso il rapporto fra disuguaglianze socioculturali e competenze comunicazionali.

In primo luogo, ci riferiamo al fenomeno della dealfabetizzazione della popolazione adulta italiana, ossia dell'analfabetismo di ritorno. Questo consiste nella perdita nel corso della vita adulta delle capacità alfabetiche generali che la scuola pubblica dovrebbe garantire. Tale perdita ha un forte impatto sulla vita sociale ed anche sulla vita scolastica, facendo emergere, ancora una volta, lo stretto legame fra lingua, origini socio-culturali e pari opportunità (OECD, 2013: 5, 10-12; De Mauro, 2015). Infatti, gli alunni che provengono da famiglie con una situazione di analfabetismo di ritorno hanno maggiori problemi nel raggiungere o mantenere traguardi scolastici soddisfacenti. Wolf a questo proposito sottolinea che vi sono (Wolf, 2007, tr. it. 2009: 26):

divisioni invisibili nella nostra società con famiglie che offrono ai figli ambienti ricchi di opportunità orali e scritte che a poco a poco surclassano quelle che non lo fanno o non lo possono fare.

La scuola, infatti, non riesce a riconoscere e ridurre tale divario e, quindi, non riesce a fronteggiare il problema della dealfabetizzazione degli adulti e della sua influenza sugli alunni che, quindi, ne vengono penalizzati. L'importanza della riflessione sul linguaggio come elemento essenziale della democrazia proposta dalle *Tesi* sembra, quindi, ancora oggi fortemente attuale, in quanto, come spiega De Mauro utilizzando le parole di Gramsci, il tema delle pari opportunità è correlato all'*obiettivo politico della parità della e per la parola* (2001: 17). La necessità e l'urgenza di un lavoro in tal senso sembra essere, quindi, del tutto aderente ai bisogni linguistici della società contemporanea.

In secondo luogo, vi è il fenomeno della forte presenza a scuola di *alunni provenienti da altrove* (Cavalletto, 2015: 27), la cui lingua madre non è l'italiano. Il loro diritto ad apprendere la lingua del paese di emigrazione, la cui padronanza è necessaria per una piena inclusione, e il diritto a conservare e mantenere vitale la lingua e la cultura di origine aprono a nuove questioni con cui gli insegnanti di ogni disciplina sono chiamati a confrontarsi, rivedendo le proprie competenze professionali nella direzione dell'interculturalità e del plurilinguismo (Council of Europe, 2001: 2-3; MPI, 2007: 11-14; MIUR, 2014: 3, 18-19; Vedovelli, 2016: 64-80; Vaccarelli, 2001: 13-18; Paone, 2019: 105-111). L'attenzione alle origini linguistiche cui si riferivano le *Tesi* del 1975 con particolare attenzione agli alunni dialettofoni, sarebbe, dunque, coerentemente da estendere in relazione all'esigenza sia di apprendere l'italiano come lingua seconda sia di apprendere o conservare la lingua madre degli alunni con origini migratorie, per i quali un approccio plurilingue trasversale a tutte le discipline può favorire il processo di apprendimento e integrazione.

In terzo luogo, vi è il fenomeno dell'influenza dei consumi neo-mediali sugli standard di formazione, organizzazione e trasmissione delle conoscenze che, negli ultimi venti anni almeno, ha un fortissimo impatto non solo sugli alunni ma anche sui paradigmi culturali più diffusi (Ong,

1986[1982]: 242-244; McLuhan, 2011[1962]: 61-66, 69-80, 94-102; De Kerckhove, [1993]1991]: 51-104; Jenkins, 2007[2006]: 135-139, 188-197; 2010[2009]: 62-66; Wolf, 2009[2007]: 234-245; Turkle, 2012[2011]: XI-XVII, 3-27). Il sempre maggiore peso assunto dall'*esopaideia* a discapito dell'*endopaideia* (Simone, 2012: 165-170) produce una nuova forma di conoscenza che si muove, spesso, al di fuori dei tradizionali spazi di socializzazione. Tale trasformazione in corso produce, inoltre, una cultura che, per il momento, la scuola sembra incapace di mettere a fuoco ed accogliere. L'ordine gerarchico del discorso, l'unidimensionalità del linguaggio, la monomodalità delle forme comunicative e la monomedialità che caratterizzano un'educazione linguistica tradizionale confermano la loro parzialità e inefficacia, già denunciata nel 1975 dalle *Dieci tesi* e oggi ancor più alimentata e aggravata dalla nuova realtà comunicazionale. Sarebbe necessario, dunque, ripensare la pedagogia linguistica e la didattica della lingua alla luce di tali cambiamenti. Confrontarsi con il retroterra culturale dell'allunno non per fermarsi ad esso, ma per promuovere un suo allargamento, così come le *Tesi* invitano a fare, vuol dire, quindi, che l'insegnante di oggi non solo dovrebbe conoscere l'ambiente sociale di provenienza dello studente, ma anche il suo ambiente virtuale di riferimento e i suoi consumi mediiali, intesi come risorse da valorizzare, contestualizzare ed arricchire. Questi andrebbero analizzati non tanto e non solo in relazione ai contenuti, ma soprattutto in relazione ai percorsi di costruzione della conoscenza adoperati e di produzione e condivisione culturale agiti, accogliendone le dimensioni di differenza, in virtù del fatto che: "anche chi considera esagerato questo modo di pensare è d'accordo sul fatto che il web ha modificato radicalmente il nostro modo di pensare e di comportarci" (Simone, 2012: 9). Riconoscere la specificità dei processi di costruzione, della conoscenza si rende, infatti, necessario per prevenire nuove forme di difficoltà d'apprendimento che si aggiungerebbero a quelle dovute alla fragilità socio-culturale di origine e alla differente provenienza culturale, aggravando le conseguenze della disuguaglianza scolastica già presenti e estendendone la portata al di là dei confini di ceto, proprio in relazione della pervasività dei consumi neomediali.

In questo quadro, da cui si evince che la distanza culturale fra scuola e alunni non è dovuta più solo a differenze nel contesto sociale e familiare di origine, ma anche alla dealfabetizzazione, alla pluriculturalità e alla neomedialità, si può sostenere che sulla riuscita scolastica, considerata non solo come risultato bensì come processo, sembrano ancora avere un forte peso i fattori linguistici.

Le difficoltà della scuola a garantire opportunità eque di riuscita confermano quanto sostengono le *Tesi*, cioè che non si possono scindere le questioni legate all'insegnamento/apprendimento linguistico da quelle legate alla vita concreta degli alunni, al loro background familiare, ai loro bisogni, esperienze e interessi, da analizzare alla luce dei *cambiamenti epistemici* contemporanei. Crediamo, quindi, che sia quantomai opportuno continuare a lavorare nella direzione indicata dalle *Dieci Tesi* per superare

pratiche educative discriminatorie a partire non solo dalla consapevolezza del bagaglio costruito, ma anche dalla comprensione dei nuovi fattori socioculturali che stanno trasformando i processi linguistici.

#### 4. PROSPETTIVE CONCLUSIVE: PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE, MULTIMODALE E INTERMEDIALE

L'educazione linguistica democratica ha la responsabilità di comprendere e sostenere le caratteristiche linguistiche emergenti al fine di valorizzarle e orientarle ad una crescita della competenza comunicazionale che sia funzionale al sapersi muovere nell'attuale contesto culturale in modo consapevole, intenzionale e attivo. Così come già nel 1975 l'obiettivo è di educare alla conoscenza della lingua, alla riflessione sulla stessa e all'interazione linguistica in modo efficace ed adeguato al contesto in riferimento alle dimensioni linguistica, extra-linguistica, meta-linguistica e socio-pragmatica (Balboni, 2008: 8-10), ma le strategie didattiche dovranno fare tesoro delle esperienze sin qui consolidate per aprirsi e rinnovarsi alla realtà attuale.

Oggi come ieri, questo compito presuppone da un lato la volontà degli insegnanti di uscire da una situazione di autoreferenzialità del sapere, dall'altro la necessità di azioni formative capaci di aiutare a leggere i bisogni sempre nuovi di un mondo comunicazionale complesso. In campo scolastico, tali riflessioni aprono interrogativi su come si potrebbe trasformare la proposta didattica che riguarda la costruzione della competenza linguistica. Quanto sostenuto nelle *Tesi* è, a nostro avviso, da rilanciare e incrementare in modo da renderlo in grado di rispondere anche ai bisogni legati alle attuali trasformazioni del retroterra culturale e sociale degli alunni.

Sono tre le possibili linee di sviluppo dell'insegnamento/apprendimento linguistico cui qui faremo cenno, naturalmente non al fine di esaurirne l'analisi, da demandare a contesti e tempi adeguati, ma di indicare piste di possibile ampliamento e approfondimento di quanto formalizzato nelle *Tesi*. Tali tendenze, presentate in maniera separata per motivi analitici, pur avendo ben presenti i molteplici e complessi legami che intercorrono tra di loro, riguardano (Ambel, 2020: 102-103):

- il plurilinguismo, approccio pedagogico e didattico che si riferisce alla possibilità di affrontare, anche se con livelli differenti di padronanza, esperienze in diverse lingue e culture, e che, riconoscendo il legame fra la dimensione linguistica e culturale di ognuno, può favorire la valorizzazione delle caratteristiche comunicazionali degli alunni, sostenere la loro motivazione e promuovere un'espressione consapevole in più lingue e/o un utilizzo di più livelli e varietà di linguaggio in modo da soddisfare i loro bisogni comunicativi, favorire l'interazione linguistica e accrescere il patrimonio linguistico in riferimento a scopi e usi plurali e contestuali (Curci, 2007: 2-11; Calò, 2016);

- la multimodalità, approccio pedagogico e didattico che si riferisce ai differenti modi di comunicare (attraverso codici semiotici verbali e non

verbal) piuttosto che ai differenti media, con una specifica attenzione al progetto comunicativo, ai suoi destinatari e ai suoi significati, e che valorizza la motivazione, la multisensorialità e la creatività degli alunni attraverso l'incontro fra più forme di espressione, rispetto le quali favorire consapevolezza e riflessione critica (Cortiana, 2017: 69-70);

– la intermedialità, approccio pedagogico e didattico che, in riferimento alle connessioni tra diversi mezzi e canali di comunicazione che danno origine ad un unico prodotto, valorizza un pensiero e una conoscenza connettiva, influenzando in modo decisivo, con il portato di rischi e opportunità che ne discendono, le capacità sensoriali ed euristiche anche in riferimento ai processi linguistici. Questi ultimi andrebbero orientati alla gestione dei cambiamenti di ritmo comunicativo in funzione del contesto e dell'obiettivo, alla ricerca delle fonti e alla capacità di giudizio critico sulle stesse, alla costruzione cooperativa e interattiva delle conoscenze, alla selezione delle informazioni, alla capacità di costruire e usare testi di diversa natura, alla navigazione finalizzata e orientata, alla ricombinazione dei contenuti e alla loro riconfigurazione dotata di senso (Vertecchi, 2016: 9-10; Simone, 2012: 151-153, 165-175; Sobrero, 2000: 24-35; Jenkins, 2010[2009]: 62-66; Wolf, 2009[2007]: 234-245; Turkle, 2012[2011]: XI-XVII, 3-27; Ambel, 2016).

Il valore pedagogico di un'educazione linguistica capace di muoversi a partire dalle tre direttrici indicate risiede innanzitutto nella considerazione dell'alunno come persona integrale, per la quale gli aspetti biologici, affettivi e cognitivi sono inscindibili e cooperano al processo di apprendimento. Risiede, poi, nel riconoscimento della specificità culturale e sociolinguistica di cui ognuno è portatore e nella sua valorizzazione come risorsa dalla quale partire per costruire e consolidare la competenza comunicazionale. Risiede, infine, nella centralità riconosciuta alla padronanza di strategie linguistiche plurali, considerate imprescindibili per decodificare e dare senso alle proprie e altrui esperienze e per costruire una competenza di cittadinanza in grado di cogliere e affrontare le odierne sfide sociali in ottica democratica (Cambi, 2010: 3-4; Ambel, 2020: 96-98).

Per concludere possiamo sostenere che la ricchezza e varietà degli elementi entrati in gioco in questo percorso di studio portano a confrontarsi con una prospettiva interdisciplinare, in cui i contributi della pedagogia e della didattica si integrano, in particolare, con quelli della sociologia, delle scienze della comunicazione e della linguistica. Tale prospettiva è aperta alla costruzione di un terreno di studio teso alla produzione di ipotesi interpretative e operative capaci di superare i limiti degli approcci tradizionali, che in ogni caso, spesso la scuola fa ancora fatica a mettere da parte (MIUR, 2018: 3).

L'attenzione all'educazione linguistica democratica vuole recuperare e rivitalizzare significati e pratiche capaci di promuovere i diritti di partecipazione sociale e pieno sviluppo individuale, superando gli ostacoli che inficiano un esercizio pari del diritto alla parola all'interno di una comunità e promuovendo l'equità delle opportunità linguistiche.

## BIBLIOGRAFIA

- Alberti, A. (2015), *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma: Editoriale Anicia.
- Ambel, M. (2016), Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica, <https://la-ricerca.loesch.it/dieci-tesi-per-l-educazione-linguistica-democratica/>, consultato il 9 aprile 2021.
- Id. (2020), “La conferma di una finalità strategica”, in M. Ambel (a cura di), *Una scuola per la cittadinanza. Il progetto curricolare*, Varazze (SV): PM edizioni, pp. 96-104.
- Balboni, P.E. (2008), *Fare Educazione Linguistica*, Novara: Utet Università.
- Benincà, P., Ferraboschi G., Gaspari, G. & Vanelli L. (1974), “Italiano standard o italiano scolastico?” in AA.VV., *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli studi dialettali Italiani*, Pisa: Pacini, pp. 19-39.
- Bertocchi, D. & Quartapelle, F. (2002), QCER; *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford.
- Boero, P. & De Luca, C. (1995), *La letteratura per l'infanzia*, Bari: Laterza.
- Bruni, F. (1987), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino: UTET Università.
- Calò, R. (2016), “Le Dieci Tesi e il plurilinguismo dalla dialettologia alla classe multilingue”, [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/tesi/Calo.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/tesi/Calo.html), consultato il 5 aprile 2021.
- Ead. & Colombo, A. (2007), “Le Dieci tesi e gli insegnanti: un'indagine”, in GISCCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 124-138.
- Cambi, F. (2005), *La Pedagogia del Novecento*, Bari: Laterza.
- Id. (2010), “Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza”, in B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi & P. Vannini, *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*, Firenze: Assessorato all'Educazione, pp. 1-9, [https://www.fucinadelleidee.eu/upload/redazione\\_files/file/622/2.%20F.%20Cambi,%20Competenze%20linguistiche,%20emancipazione%20e%20cittadinanza-.pdf](https://www.fucinadelleidee.eu/upload/redazione_files/file/622/2.%20F.%20Cambi,%20Competenze%20linguistiche,%20emancipazione%20e%20cittadinanza-.pdf), consultato il 31 marzo 2021.
- Camilleri, A. & De Mauro, T. (2013), *La lingua batte dove il dente duole*, Bari: Laterza.
- Catarsi, E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1995)*, Scandicci: La Nuova Italia.
- Cortiana, P. (2017), “Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria”, in *Italian Journal of Educational Technology*, vol. 25, n. 3, pp. 68-77.
- Curci, A.M. (2007), *Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, [http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/educazione-linguistica-in-un-curriculum-plurilingue/) consultato il 29 marzo 2021.
- Cavaletto, G.M., Luciano, A., Olagnero, M., Ricucci, R. (2015), *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Croce, B. (1902), *Estetica*, Palermo: Sandron.
- De Amicis, E. (1905), *L'idioma gentile*, Milano: Fratelli Treves editori.

- De Kerckhove, D. (1993[1991]), *Brainframes. Mente, Tecnologia, Mercato*, Bologna: Baskerville.
- De Mauro, T. (1972), *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Bari: Laterza.
- Id. (1977), *Scuola e linguaggio*, Roma: Editori Riuniti.
- Id. (2001), *Minima Scholaria*, Bari: Laterza.
- Id. (2007), “Le Dieci Tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta”, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 42-55.
- Id. (2012), “Linguistica educativa: ragioni e prospettive”, in S. Ferreri (a cura di), *Atti del XLIV Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010*, Roma: Bulzoni, pp.3-20.
- Id. (2015), *La Buona Scuola? Da bocciare. E non chiamatela riforma...*, <https://archivio.micromega.net/de-mauro-la-buona-scuola-da-bocciare-e-non-chiamatela-riforma/>, consultato il 3 aprile 2021.
- Id. & Lombardo Radice, L. (1979), *I Nuovi Programmi della media inferiore*, Roma: Editori Riuniti.
- Ferreri, S. (2007), “Appunti e spunti”, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 77-140.
- GISCEL (2007), “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica”, in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 31-41.
- ISTAT (2018), *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, <https://www.istat.it/it/files//2018/07/Indicatori-dellistruzione.pdf>, consultato il 3/04/2021.
- Jenkins, H. (2007[2006]), *Cultura Convergente*, Milano: Apogeo.
- Id. (2010[2009]), *Culture Partecipative e competenze digitali*, Milano: Guerini.
- Lo Duca, M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma: Carocci.
- Maglio, C. (2004), *Orientamenti educativi del 1991: quadro storico di riferimento*, [http://www.rivistadidattica.com/unita\\_apprendimento/scuolainfanzia1.html](http://www.rivistadidattica.com/unita_apprendimento/scuolainfanzia1.html), consultato il 3 aprile 2021.
- Manzoni, A. (1868), “Dell'unità della lingua e dei mezzi per diffonderla”, in *Nuova Antologia*, Marzo, 1868, pp. 425-41, [https://it.wikisource.org/wiki/Dell%27unit%C3%A0\\_della\\_lingua\\_e\\_dei\\_mezzi\\_di\\_diffonderla](https://it.wikisource.org/wiki/Dell%27unit%C3%A0_della_lingua_e_dei_mezzi_di_diffonderla), consultato il 12 aprile 2021.
- Maragliano, R. (a cura di) (1997), *Sintesi dei lavori della Commissione (13/05/97)*, <http://www.edscuola.it/archivio/software/maragliano.html>, consultato il 3 aprile 2021.
- Marazzini, C. (2002), *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna: il Mulino.
- McLuhan, M. (2011[1962]), *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Roma: Armando.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf), consultato il 13 marzo 2021.
- Id. (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alun-](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alun-)

- ni\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, consultato il 9 giugno 2021.
- Id. (2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali++nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>, consultato il 9 marzo 2021.
- MPI (1910), *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riferimento all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica istruzione dal Direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, dott. Camillo Corradini*, voll. 4, Roma: Tip. Operaia Romana Cooperativa.
- Id. (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri – Osservatorio nazionale intercultura e integrazione*, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf), consultato il 4 marzo 2021.
- OECD (2013), *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, [http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20\(ITA\).pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20(ITA).pdf), consultato il 23 marzo 2021.
- Ong, W.J. (1986[1982]), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna: il Mulino.
- Paone, F. (2019), “Diritti linguistici a scuola: itinerari e prospettive del plurilinguismo”, in E.M. Bruni (a cura di), *Una pedagogia possibile per l'intercultura*, Milano: FrancoAngeli, pp. 102-117.
- Simone, R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Milano: Garzanti.
- Sobrero, A.A. (2000), “Fra videogiochi, non lettura e una lingua flou”, in E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del GISCEL, Nuova serie, 2, Firenze: La Nuova Italia, pp. 23-36.
- Turkle, S. (2012[2011]), *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre di più dalle tecnologie e sempre meno dagli altri*, Torino: Codice edizioni.
- Vaccarelli, A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, Pisa: Edizioni ETS.
- Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmig, S., Garbe, C., de Greef, M., Hanemann, U., Hammink, K., Mallows, D., Nascimbeni, F., Sulkunen & S., Tamburlini, G. (2016), *European declaration of the right to literacy*, <https://elinet.pro/policy-statements/>, consultato il 14 marzo 2021.
- Vedovelli, M. & Casini, S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma: Carocci.
- Vertecchi, B. (2016), *I bambini e la scrittura. L'esperimento “Nulla dies sine linea”*, Milano: FrancoAngeli.
- Wolf, M. (2009[2007]), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano: Vita e Pensiero.