



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Ferreri, S. (2017). La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 11-26.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2017.1138>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Silvana Ferreri, 2017

La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana

Silvana FERRERI

Università della Tuscia

Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo

Via di S. Maria in Gradi 4, 01100 Viterbo, Italia

sferreri@unitus.it

This contribution takes Italy as the epitome of a State in which highly differentiated social, linguistic and cultural conditions have coagulated over time, creating marked social disparities and large-scale deprivation; and yet, at the same time, a State in which it is possible to trace 'how educational institutions have coped with such differences' (*comment la différence est-elle prise en compte en éducation*) – and to what effect – through linguistic and educational strategies as well as evolving political and cultural stances. This contribution also assumes that these specifically Italian disparities – involving a high degree of plurilingualism and social exclusion – may likewise be found in XXIst century Europe and, indeed, the world, due to widespread migration and the multiple forms of poverty. There is yet another reason why the case of Italy merits study. Faced with striking linguistic and cultural diversity, part of Italy's intelligentsia began developing ideas and educational models (*linguistic education*) aimed at addressing the factors which contribute to processes of differentiation. The present contribution surveys their proposed institutional changes and intervention strategies, which go back to the last part of the XIXth century but which were put into practice on a large scale only from the 1960s on. It also examines what effects such intervention has had on social and linguistic marginalization, disabilities and the development of responsible citizenship.

Keywords:

differences in education, marginalization, linguistic education, inclusion, (social and verbal) interaction, citizenship

1. Introduzione

Dall'unificazione in uno stato nazionale (1861) e successivamente, senza consistenti modificazioni, dalla costituzione della Repubblica (1946) in avanti, l'Italia si è ritrovata a vivere in una situazione linguistica e culturale in cui hanno dominato la diversità idiomantica e la carenza di istruzione. Si tratta di condizioni del tutto peculiari rispetto al resto dell'Europa, che hanno determinato il maturare di posizioni politico-culturali e di strategie linguistico-educative che, analizzate in prospettiva diacronica, possono concorrere negli anni Duemila a studiare come prendere in carico le differenze nei processi educativi e ad analizzarne gli effetti in altre realtà territoriali alle prese con problemi migratori e in situazioni di differenze sociali, linguistiche e culturali.

La situazione linguistica italiana è esempio di una realtà in cui le differenze linguistiche hanno prodotto effetti di differenziazione ed emarginazione in molti spazi sociali, dal lavoro ai rapporti interpersonali, con particolare incidenza nell'istituzione scolastica. Il processo di differenziazione linguistica ha vissuto e vive tuttora in Italia in modi talora contraddittori, contemplando i due estremi quali emarginazione e inclusione e tutti gli stadi intermedi tra di essi, e con luci

e ombre che permangono fino ai nostri giorni. La prospettiva osservativa di questo lavoro va dagli anni antecedenti l'Unità d'Italia per giungere fino ai nostri giorni.

Vi è un'ulteriore ragione per riflettere sulla situazione italiana. Accanto ai fattori di diversità linguistica e culturale, fin dalla metà dell'Ottocento una parte dei ceti colti ha prodotto idee e modelli educativi e culturali per intervenire sui fattori che hanno concorso ai processi di differenziazione ed ha prefigurato strategie di intervento e formule che hanno trovato riscontro in Italia dopo un salto temporale di almeno 50 anni.

Anticipando le questioni che saranno oggetto di riflessione più oltre, si può dire che i fattori concomitanti che fin dal 1860 costituiscono il caso Italia sono tre:

1. un alto tasso di pluralismo linguistico endogeno
2. dei bassissimi livelli di istruzione della popolazione nel confronto europeo
3. un marcato orientamento scolastico verso il monolinguisimo.

Le idee e le azioni intraprese da tre diversi intellettuali italiani, Carlo Cattaneo (figura condivisa con la Svizzera per la riforma scolastica nel Canton Ticino), Graziadio Isaia Ascoli, Giuseppe Lombardo Radice, hanno spinto in direzione di una alfabetizzazione generalizzata e verso la assunzione della diversità linguistica come elemento positivo e costitutivo di una educazione linguistica plurale¹.

La via segnata dai tre grandi si trasforma in atti normativi attraverso la Carta Costituzionale nel 1948² e successivamente sia attraverso gli studi di singole personalità che mettono in risalto le condizioni linguistiche e sociali dell'Italia³, sia per il tramite di organismi e associazioni operanti nel campo dell'educazione. Il risveglio di interesse nei confronti dei fatti educativi si rafforza negli anni '60 del XX secolo producendo azioni sinergiche mirate: si istituisce la scuola media unificata (1962), si promanano indicazioni normative per l'inserimento dei diseguali nelle scuole (1971 e 1977), si formulano *Programmi scolastici* (1979, 1985, 1992) e poi *Indicazioni* (2000, 2007, 2012) che adottano un'ottica di

¹ Va sottolineato che ogni azione ideata per l'assunzione delle differenze linguistico-culturali ha comportato nel tempo un carico di problematicità come ad esempio, per quanto concerne l'alfabetizzazione di massa, le criticità nella preparazione degli studenti messe in evidenza negli ultimi anni dalle indagini internazionali PISA; per l'abbandono del monolinguisimo le distanze assunte dagli insegnanti al riguardo, riconoscibili negli atteggiamenti problematici dichiarati nei confronti del plurilinguismo (si veda Silvia Sordella, *Plurilinguismo in classe: la percezione degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti*, Tesi di Dottorato, Università degli studi di Torino, ciclo XVII).

² Alcune indicazioni presenti nella Costituzione italiana rimasero inoperanti per decenni. È il caso della legge sulla tutela delle lingue di minoranza che ha avuto attuazione nel 1999 con la Legge 482 (Legge 15 Dicembre 1999, n. 482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 297 del 20 dicembre 1999).

³ Si ricordino almeno due lavori di riferimento di Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963) e, a 40 anni di distanza, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana* (2014), che hanno messo in correlazione condizioni socio-economiche, livelli di istruzione e capacità di dominio idiomatologico.

educazione linguistica⁴ (1975). Sullo stesso orizzonte si collocano diverse pubblicazioni del Consiglio d'Europa che, dal 2000 in avanti, fanno riferimento all'educazione linguistica come uno dei possibili modelli per trattare il plurilinguismo senza produrre emarginazione e esclusione⁵.

2. Un alto tasso di pluralismo linguistico endogeno

Come è noto, l'Italia preunitaria si contraddistingueva per una frammentazione idiomatica che ha pochi eguali in Europa. Si rinvia alla sintesi di Manlio Cortelazzo (1988) per una panoramica degli studi sull'argomento.

Cortelazzo risale al *De vulgari eloquentia* di Dante, di cui ammira la capacità descrittiva – mirabile per le conoscenze di allora – per illustrare le rappresentazioni dei dialetti italiani prodottesi nel tempo attraverso i lavori di Ascoli, Merlo, Devoto, Muljačić e Pellegrini. Tralasciando le ragioni per l'adesione ad un modello descrittivo rispetto ad un altro, il pluralismo linguistico endogeno permette di identificare più di 14 gruppi dialettali diversi, addivenendo al numero di poco superiore alla dozzina solo facendo astrazione dalle varietà più locali, e attenendosi a distinzioni areali che potrebbero oggi corrispondere alle diverse regioni italiane.

Se si osserva una carta dialettale dell'Italia, anche semplificata, o anche soltanto una carta geografica e limitandoci ai grandi gruppi dialettali, da Ovest verso Est e da Nord verso Sud si riconoscono il piemontese, il lombardo, il veneto, il ligure, l'emiliano-romagnolo, il toscano, i dialetti marchigiani, umbri, toscani meridionali e laziali settentrionali, l'abruzzese e molisano, il romanesco, i dialetti laziali meridionali e campani, pugliese, lucano, calabrese, siciliano. Ai margini ladino, friulano e sardo. In realtà le differenze idiomatiche sono di gran lunga maggiori di quelle che per comodità si identificano prescindendo da ulteriori distinzioni. L'Italia rappresenta una situazione di plurilinguismo particolarmente complessa e senza eguali in Europa.

⁴ L'educazione linguistica si fonda sulla concezione sociale di lingua ascrivibile alla elaborazione teorica di Ferdinand de Saussure. In essa la lingua non è mai disgiunta dal soggetto parlante e dalla comunità di appartenenza (dalla *massa parlante*, in termini saussuriani). In consonanza con questa visione, nel modello dell'educazione linguistica, il ruolo essenziale non è dato dalla lingua da insegnare ma dai soggetti che apprendono con il carico delle loro diversità idiomatiche.

⁵ Gli esempi di diversità analizzati nel testo sono legati a fattori distinti con cause e origini non confrontabili: differenze idiomatiche, distanze dei livelli socioeconomici e culturali, dislivelli di capacità cognitive correlati a disabilità e diversità di apprendimento. La trattazione dei casi di diversità è sbilanciata: più ampia e analitica nell'analisi dei rapporti tra idioma nazionale e dialetti, più contenuta negli altri. Il loro accostamento non è però casuale. Si sostiene la tesi che l'assunzione dei patrimoni linguistici individuali in ambiente scolastico, con il carico delle diversità idiomatiche, ingeneri la capacità di trattamento di altre e ben più gravi diversità, come è avvenuto e avviene in Italia dapprima con la generalizzazione dei percorsi scolastici (scuola media unica) e successivamente con l'inclusione dei soggetti portatori di handicap nelle classi. Il peso della prima parte ha valore emblematico anche per i suggerimenti impliciti al trattamento dei problemi linguistici posti dalle lingue dei nuovi immigrati.

L'insieme dialettale è una parte consistente delle lingue presenti sul territorio, tuttavia gli idiomi dialettali non esauriscono il panorama linguistico italiano. Per completarlo bisogna ricordare che in Italia si parlano anche lingue germaniche, lingue slave, il greco e l'albanese: vanno infatti incluse le parlate alloglotte, varietà minoritarie aventi un'origine nettamente distinta rispetto alla lingua ufficiale, lingue di antico insediamento migratorio, come l'albanese o il greco, il croato e il catalano o le lingue di confine, quali il francese o il tedesco o lo sloveno. Ma l'insieme delle parlate alloglotte è più ampio; esso comprende: occitano, francese, francoprovenzale, tedesco, sloveno, croato, albanese, greco, catalano, ladino, friulano, sardo. Ciascuna di esse può essere a sua volta distinta: occitanico o provenzale, franco-provenzale, francese Lingua della Val d'Aosta, Walser, tedesco Alto Adige, ladino (che si sottoarticola), sloveno, croato (Molise), albanese, grico in Calabria e Salento (e si distinguono), catalano in Sardegna, parlate zingare. Gli idiomi che si sogliono chiamare dialetti italiani sono esito di un unico ramo derivante dal latino, cui vanno aggiunti idiomi considerati esiti di gruppi romanzi direttamente discendenti dal latino, quale il sardo, o parlate come il friulano e il ladino "spesso integrati in una superiore unità 'retoromanza'" (cfr. Toso 2011, on line)⁶.

Accanto a questa realtà multivariata, gli abitanti dell'intero territorio riconoscono, già prima dell'Unità italiana, lo status elitario della lingua italiana, che ad opera dei grandi letterati, da Dante in poi, viene accolta come lingua della nazione e dall'Unità richiamata come fattore di unificazione. Ma l'accesso a questa lingua, fuori di Firenze e Roma, è affare di poco meno del 10% della popolazione, soprattutto perché trattasi di lingua scritta (di questo si dirà meglio più oltre).

La lingua di Dante fece testo e si affermò come lingua nazionale sia per la originaria prossimità del toscano centro-settentrionale al latino, lingua dei ceti colti, sia in quanto "Dante fissò la lingua scegliendo con lucido e quasi infallibile

⁶ Dinanzi a tale complessità linguistica va fatto cenno alla discontinuità italiana nel portare a compimento azioni pur già individuate e programmate. Basti pensare che nel 1948 la Costituzione repubblicana ha stabilito all'art. 6 che *"la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche"* ma l'azione legislativa ha lavorato con salti e ritorni indietro fino al 1999 per produrre la legge 482 che riconosce solo 12 lingue minoritarie (Art. 2 della legge: *1. In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo*). Si aggiunga che l'azione della legge, molto dibattuta, non completa il quadro delle lingue minoritarie: mancano infatti alcune parlate quali il tabarchino o, con maggiore peso demografico, le lingue degli zingari. Si ricorda che la legge di tutela prevede l'uso ufficiale di tali lingue negli uffici pubblici, il loro insegnamento nelle scuole e l'avvio di trasmissioni radiotelevisive nella trasmissioni radiofoniche e televisive. Tra le lingue tutelate vi è grande disparità di trattamento: francese, tedesco, sloveno sono in situazione di bilinguismo, le altre difendono le loro peculiarità linguistiche in territori interclusi, in *enclaves*, costituiti da piccoli gruppi di parlanti. Le difficoltà nel riconoscimento dei diritti linguistici dipende da una linea unitarista dello Stato – si pensi che lo stessa parola *regione* viene evitata in testi ufficiali e burocratici fino ai Costituenti.

giudicio nel dialetto toscano tutto ciò che consonava agli altri dialetti italici, e pertanto era acconcio a divenir lingua commune. Dov'egli canta *La divina foresta spessa e viva*, o il *Dolce color d'oriental zaffiro*, egli tocca quelle corde alle quali ogni loquela d'Italia risponde", così Cattaneo in alcune splendide pagine degli *Scritti letterari* (e specificatamente in Cattaneo, *Applicazione dei principii linguistici alle questioni letterarie in Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*. Raccolti e ordinati da Agostino Bertani, nuova edizione con pagine inedite, volume I, Firenze Le Monnier, 1948: 239).

Non si coglie l'entità e la particolare natura del plurilinguismo endogeno se non si osservano alcune questioni. Anzitutto va detto che tra alcuni dialetti italiani vi è una diversità strutturale maggiore di quella che c'è tra lingue romanze: piemontese e lucano sono più distanti tra loro che non l'italiano dallo spagnolo. Questa lontananza fa sì che per un maestro piemontese non è facile capire e gestire l'allievo, per es. calabrese, portatore di un idioma tanto distante per suoni strutture e lessico. Inoltre, la pari dignità idiomatica dei dialetti subisce con lo stato unitario soprattutto con l'avvento della Repubblica e della democrazia uno stravolgimento: i sommovimenti di gruppi di popolazione, dal Sud al Nord e in area settentrionale dall'Est verso l'Ovest portano alcuni dialetti a vivere in condizione di subalternità con i dialetti locali. Il calabrese dei lavoratori dell'entroterra cosentino o il siciliano degli agrigentini o il veneto di contadini che si spostano nel triangolo industriale del Nord (Piemonte, Lombardia, Liguria) entrano in rapporto subalterno con il dialetto lombardo o piemontese. Se prima delle grandi migrazioni interne, calabrese, siciliano, lombardo e piemontese erano alla pari in quanto nei luoghi di origine servivano agli scopi delle comunità a pari dignità e con un unico idioma sovraordinato rappresentato dall'italiano, negli spostamenti demografici il calabrese o il siciliano diventano inferiori ai dialetti del Nord che sottostanno al solo italiano.

Le modificazioni nei rapporti tra lingue hanno effetti sociali nei posti di lavoro, dove però conta di più quello che si fa e il modo in cui lo fa, e nella sfera delle relazioni interpersonali fuori dalla fabbrica, dove la diversità linguistica fa rinserrare i gruppi di emigrati che sogliono ritrovarsi in famiglia o fra corregionali. Il luogo per eccellenza in cui le differenze linguistiche colpiscono fortemente i portatori di varietà subalterne è la scuola in cui l'idioma materno determina inciampi nella progressione degli studi con bocciature reiterate ed emarginazione.

Le parlate alloglotte, l'ampia compagine dei dialetti italiani rendono evidente il pluralismo linguistico esistente in Italia che non sembra avere eguali fuori d'Italia. De Mauro (2011, 2014) afferma al riguardo che l'Italia ha un indice di diversità linguistica maggiore di altri Paesi. Anche con tutta la cautela nell'uso di questo indice, esso dà conto per approssimazione della presenza di altre lingue. Anche se in Italia da alcuni decenni il 45% della popolazione ha l'uso esclusivo della lingua italiana, la nazione è contrassegnata dal più alto *tasso di*

diversità superiore alla Svizzera per fare un esempio. Di norma ciascuna vive invece nel pieno di altre lingue coesistenti a vario titolo nella stessa comunità nazionale o statuale: native o importate per varie vie, coesistenti alla pari oppure variamente subordinate o sopraordinate nella vita sociale e nella cultura intellettuale.

Linguaggio e scuola non sono due realtà puntiformi, semplici. Al contrario entrambe sono realtà intrinsecamente complesse, perfino eterogenee.

Complesso e intrinsecamente eterogeneo è il polo della realtà linguistica. La visione unilingue delle realtà dei diversi paesi del mondo, che ha dominato a lungo la cultura intellettuale e politica e la stessa linguistica, appare ormai inadeguata dinanzi alla generale evidenza dei fatti. Una lingua, qualsiasi delle settemila lingue che si contano nel mondo, se anche su una sola vogliamo concentrarci, non vive nel vuoto, nemmeno nei rarissimi casi di paesi che nativamente sono quasi effettivamente monolingui come, per restare in Europa, Portogallo o Islanda (con un *linguistic diversity index* dello 0,02). Di norma ciascuna vive invece nel pieno di altre lingue coesistenti a vario titolo nella stessa comunità nazionale o statuale: native o importate per varie vie, coesistenti alla pari oppure variamente subordinate o sopraordinate nella vita sociale e nella cultura intellettuale (De Mauro 2011: 15).

Nella storia dei fatti linguistici il plurilinguismo italiano si intreccia con un altro fattore del tutto peculiare. Un discrimine separa l'italiano dalle parlate locali: nell'oralità prevalgono le parlate locali, l'italiano è in prevalenza riservato allo scritto colto e letterario. Questa diversificazione ci introduce e impone di esaminare un'altra peculiarità italiana.

3. Bassi livelli istruzione della popolazione

Nel 1861, secondo i dati del primo censimento postunitario, l'analfabetismo maschile era del 74% e quello femminile dell'84%, con punte del 95% nell'Italia meridionale. Anche in questo caso i dati non hanno eguali in Europa e l'unità territoriale si frantuma evidenziando zone separate da percentuali fortemente diseguali. Negli anni successivi, dopo la legge Casati nel 1859 che istituì l'obbligatorietà dell'istruzione, i dati non migliorarono di molto. La quota di analfabeti rimase alta e nel 1901 il numero di analfabeti si attestava di poco al di sotto del 50%; nello stesso periodo i paesi europei avevano abbattuto l'analfabetismo.

Dal 1901 fu eliminata la totale evasione dall'obbligo. I bambini andarono tutti in prima elementare. Era poco per garantire il pieno soddisfacimento della scolarità elementare, come diremo più oltre, ma fu comunque un primo passo decisivo per il futuro. La quota di analfabeti era restata alta per tutto il primo quarantennio, ancora nel 1901 gli analfabeti erano il 48,2%, quando già era prossima a zero nei paesi della Riforma, Danimarca, Finlandia, Germania, Inghilterra, Norvegia, Olanda, Svezia, Svizzera, era del 2,3 in Austria e Cecoslovacchia, 11 negli USA che scontavano l'intensa immigrazione, 13 in Ungheria, 16 in Francia, 18 in Belgio. Gli analfabeti erano più che in Italia solo in Spagna, Portogallo, Romania, Grecia e Russia (dove nel 1921 erano oltre il 50% e risultarono prossimi a zero dieci anni dopo). Nel 1911 cominciarono a diminuire anche in Italia, quando al censimento risultarono 40,2% di analfabeti, 30% circa di alfabeti senza licenza elementare, 25% con licenza elementare, 4% con titoli postelementari (De Mauro 2011: 27).

Cento anni dopo l'unificazione italiana. nel 1951, ovvero quattro anni dopo la promulgazione della Costituzione della Repubblica, il 59,8% era ancora sprovvisto di titolo di studio elementare. Davanti al quadro appena delineato,

negli anni tra il 1850 e i primi del Novecento, uomini di cultura indicarono azioni concrete da intraprendere e posero le basi su cui la Repubblica italiana si è poi incamminata. Se ne considereranno tre: Carlo Cattaneo, Graziadio Isaia Ascoli, Giuseppe Lombardo Radice.

Attento analizzatore di dati statistici e delle realtà extraterritoriali, Carlo Cattaneo (1801-1869, nato a Milano e morto a Lugano; Presidente del Consiglio di guerra durante le Cinque Giornate di Milano (18-22 marzo) e anche dopo: marzo-agosto 1848) filosofo, politico, cultore del diritto, incentra la sua attenzione sui dati statistici relativi all'istruzione e all'educazione. Nel 1848 fu il relatore di un gruppo ristretto cui venne chiesto dall'Istituto lombardo di Scienze e Lettere (su incarico del vice governatore austriaco O'Donnel) di predisporre un piano di riforma dell'ordinamento elementare e ginnasiale. Nell'iniziare dal primo livello di istruzione, dalle scuole elementari, Cattaneo apre il rapporto scrivendo: 'Questo infimo *ordine di coltura* non è un ornamento, ma un bisogno, essendo la facoltà di leggere, scrivere e conteggiare poco meno necessaria in una società civile di quella del vedere e del parlare' (Cattaneo 1948: 79). La sua attenzione è rivolta tanto alle masse di analfabeti, di cui scrive 'non lasceremo di ripetere che il dirozzamento della plebe è uno dei più gravi doveri della civile società' (Cattaneo 1948: 81) quanto alle condizioni economiche dei maestri, per i quali sollecita un incremento di stipendio di modo che 'si potrebbero esigere qualità personali che assicurassero vera efficacia all'insegnamento' (ivi). Cattaneo manifesta una sensibilità spiccata per la presa in carico delle differenze: si sofferma sulla necessità di allargamento dell'istruzione al genere femminile, massicciamente segnato dalla evasione, e segnala l'opportunità di prevedere l'istituzione delle scuole per l'infanzia che vorrebbe 'universale e stabile' e che indirizzasse 'fin dalla prima età il figlio del povero a provvedere a sé' (Cattaneo 1948: 39, 81); dedica paragrafi specifici per chi ha diversità: i ciechi, i sordi e in genere tutti coloro che hanno qualche necessità speciale. Un paragrafo di un certo spessore è dedicato alle scuole dei carcerati. Cattaneo ritiene utile richiamare l'attenzione dei governanti sul ruolo che la scuola può svolgere in regime detentivo e auspica che 'il carcere da scuola d'ogni abominio può [possa] divenire scuola di onesta operosità' (Cattaneo 1948: 83). Dapprima, negli *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, commentando il *Prospetto statistico dell'istruzione elementare in Lombardia nel triennio 1835-37* e, successivamente, quando mette a punto la proposta di riforma per la scuola lombarda e infine nella proposta per la riforma del sistema scolastico nel Ticino, egli si sofferma in più occasioni sulla necessità di una istruzione diffusa che tendesse in prima istanza a eliminare la distanza tra scuola ginnasiale e scuola tecnica che, con un sano senso federalista, vorrebbe aderente alle vocazioni dei territori e, dunque, rivolta all'agricoltura, al commercio ecc. secondo le necessità dei luoghi e delle tradizioni.

La società, educata dall'amministrazione, deve educare alla sua volta la plebe ... il che fu espresso da Romagnosi [che di Cattaneo fu maestro] con quel detto, che il governo delle nazioni incivilite debb'essere *una gran tutela accoppiata ad una grande educazione* (Cattaneo 1948: 40).

Alle necessità di una scuola che sappia gestire la pluralità idiomantica degli allievi si rivolge una seconda figura di linguista e politico della cultura, Graziadio Isaia Ascoli (1829-1907 nato a Gorizia e morto a Milano) senatore del Parlamento del Regno d'Italia (1889). Fondatore nel 1873 con Giovanni Flechia della rivista *Archivio Glottologico Italiano*. Come già Cattaneo si rivolse ai Paesi europei per fare paragoni e trarne ispirazione sugli ordinamenti scolastici, analogamente nel *Proemio* Ascoli rivolge lo sguardo alla Francia e alla Germania per esaminarne i travagli compiuti per giungere precocemente ad una lingua nazionale. Non così aveva fatto l'Italia che non aveva avuto le medesime condizioni dei territori confinanti. Egli si interroga sulle ragioni di tali disparità tra Italia e altri Paesi europei e crede di individuarle in due fattori decisivi: 'la scarsa densità della cultura e l'eccessiva preoccupazione della forma'. Si legga l'intero contesto.

Questa diversa fortuna dell'Italia e della Germania, può dunque giustamente parere il prodotto complesso di un infinito numero di fattori; se ne posson dare ragioni di razza, di tempi, e d'ogni altra specie; ma rimane sempre, che la differenza dipenda da questo doppio inciampo della civiltà italiana: la scarsa densità della cultura e l'eccessiva preoccupazione della forma. Nessun paese, e in nessun tempo, supera o raggiunge la gloria civile dell'Italia, se badiamo al contingente che spetta a ciascun popolo nella sacra falange degli uomini grandi. Ma la proporzione fra il numero di questi e gli stuoli dei minori che li secondino con l'opera assidua e diffusa, è smisuratamente diversa fra l'Italia ed altri paesi civili, e in ispecie fra l'Italia e la Germania, e sempre in danno dell'Italia. Qui vi furono e vi sono, per tutte quante le discipline, dei veri maestri; ma la greggia dei veri discepoli è sempre mancata; e il mancare la scuola doveva naturalmente stremare, per buona parte, anche l'importanza assoluta dei maestri, questi così non formando una serie continua o sistemata, ma sì dei punti luminosi, che brillano isolati e spesso fuori di riga (Ascoli, *Proemio*, consultabile *on line*).

Il pensiero di Ascoli è lucido e incisivo: vi è un problema di miglioramento dei livelli di istruzione e di cultura per tutta la popolazione. Così scrive Morgana delineando la figura di Ascoli:

solo creando condizioni culturali diverse e più progredite, riducendo l'analfabetismo e facendo circolare più largamente in tutti gli strati sociali la "cultura parola", cioè la lingua letteraria, che rappresentava già la base linguistica comune a tutta Italia, si sarebbe potuto diffondere l'uso dell'italiano e realizzare a poco a poco "questo gran bene della sicurezza della lingua" (cfr. Morgana 2011, consultabile *on line*).

Il rapporto fra lingua e dialetti è cruciale. Alla pretesa uniformità linguistica monoidiomantica bisogna contrapporre un sano lavoro di confronto e coesistenza idiomantica. Pur discostandosi da Manzoni per molti aspetti, Ascoli conveniva nell'indicare nel processo di alfabetizzazione una delle questioni centrali del dibattito postunitario. Egli con ironia si contrapponeva a quanti vedevano nel dialetto materno un ostacolo all'espansione della lingua nazionale e scriveva:

Così ci parlano del gran danno che sia il mantenere i nostri figliuoli quasi bilingui, lasciando loro cioè il dialetto materno e costringendoli a studiare, al modo che si fa d'un idioma estraneo, la lingua che si dice nostra, con tanto spreco, aggiungono, delle loro intelligenze, e in tanto bisogno di far tesoro di ogni più piccol briciolo delle facoltà mentali della nazione; come se la scienza e

l'esperienza non dimostrassero in cento maniere, che è anzi una condizione privilegiata, nell'ordine dell'intelligenza, questa dei *figliuoli bilingui*, e come se in casa nostra fosse affatto chiaro che l'incremento della cultura stia in ragion diretta della prossimità o della maggior vicinanza fra parola parlata e parola scritta, laddove il vero è precisamente l'opposto (Ascoli, *Proemio*, consultabile *on line*).

Con quasi centocinquanta anni di anticipo, Ascoli sosteneva la necessità di un plurilinguismo che partisse dal rispetto delle lingue materne e procedesse per ampliamenti successivi.

La funzione del mantenimento delle lingue materne, dei dialetti è sottolineata da un altro grande studioso, pedagogista e filosofo, Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), che entra in consonanza con Cattaneo. Scrive Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* nel 1913:

Tutti siamo bilingui. Tutti viviamo fra una lingua che parliamo e una lingua che impariamo. Ognuno di noi è una lingua che è sempre la possibilità di un'altra, in più alta sfera. [...] il bambino col suo dialetto... si sforza di accostarsi alla lingua del maestro; tanto meglio la comprende, quanto meno il maestro dimentica che egli ha un dialetto, e che è dunque necessario di riferirsi a quello, per fargli chiara e trasparente la lingua che deve imparare. Con quelle gambe può salire. O volete cambiargli le gambe?... (Lombardo Radice 2010: 164, nota 1).

Facendo un salto temporale, le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975), elaborate in prima istanza da De Mauro nel 1973 poi discusse collegialmente con linguisti della Società di Linguistica Italiana e approvate nel 1975 da un gruppo sorto all'interno della Società di Linguistica italiana (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica – Giscel), esprimono le stesse idee ma si staccano dal rapporto lingua-dialetto e, in una fase in cui le trasformazioni linguistiche erano appena iniziate, adottano formulazioni che possono adattarsi a diverse realtà linguistiche, compresa quella che l'Italia, e non solo essa, vive attualmente con le lingue dei nuovi immigrati.

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente graduati. Tesi VIII, 3.

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. Tesi VIII, 4 (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-educazione-linguistica-democratica>).

Negli anni in cui Cattaneo, Ascoli o anche il più giovane Lombardo Radice discutevano della questione linguistica italiana, prevaleva nella scuola una concezione monolingue che ha avuto un radicamento protrattosi fino ai nostri giorni. Dalle parole scelte dal pedagogista attivo si ricostruisce il sentire della scuola e l'atteggiamento nei confronti delle lingue percepite come subalterne.

il *dialetto*, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, che è – e come! – una lingua viva, sincera, piena, ed è *la lingua dell'alunno* e perciò ...l'unico punto di partenza possibile a un insegnamento linguistico (Lombardo Radice 2010: 162).

Sembrava prevalere nella scuola e negli insegnanti l'idea che lavorare su e con una sola lingua sia meglio che avere a che fare con più idiomi. Ancora negli anni a noi vicini l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del plurilinguismo è molto problematico, come si evince dagli atteggiamenti degli insegnanti piemontesi nei confronti delle molte lingue presenti in classe, in cui lo scetticismo e la preoccupazione predominano sulla fiducia (Sordella 2015).

Le idee che appaiono disegnare un cammino coerente con l'innalzamento dell'istruzione (Cattaneo), con un bilinguismo (Ascoli e Lombardo Radice), con l'esigenza di 'suscitare l'attività intellettuale della nazione' che avrebbe creato 'la saldezza della lingua' (Ascoli in Morgana 1997; 2001), con un'attenzione ai contenuti linguistici da proporre e ai modi per farlo (Lombardo Radice) si interrompono nel periodo fascista (obbligatorietà di un solo biennio, esonero dal titolo per le popolazioni rurali – e, come dice De Mauro 2014, per la stragrande maggioranza della popolazione – abolizione dei dialetti). La situazione italiana appare contraddistinta da discontinuità.

Nuovi fermenti ricompaiono negli anni '60 del Novecento. I nomi che segnano una ripresa del cammino sono di diverso spessore e appartengono ad ambiti diversi: un linguista, ancora Tullio De Mauro, un prete, Don Lorenzo Milani, un maestro, Mario Lodi, ma bisognerebbe dire alcuni maestri, associazioni scientifiche e non, la Società di Linguistica Italiana (SLI), il Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI).

Il percorso compiuto può ben essere rappresentato nella triade terminologica – ***inserimento, integrazione, inclusione*** – parole nate e diffuse più in ambito psico-pedagogico che in ambito linguistico. Da una prospettiva glottodidattica paiono termini esemplificativi per dare conto di un modello Italia in cui le differenze anche linguistiche sono state prese in conto dall'educazione.

Come sottolinea Andrea Canevaro (2013: 16) '*inserimento* indica una presenza fisica ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica'. Il superamento della barriera fisica non è banale: gli esclusi entrano in contatto con tutti gli altri.

Le azioni per "rinforzare il tessuto orizzontale della collaborazione civile" sono quelle che permettono la partecipazione con le iniziative e le risorse di ciascuno. Permettono il passaggio da *individuo* a *cittadino*. Da soggetto isolato a soggetto appartenente. Che appartiene a una società e riconosce, nel senso che li accetta, i vincoli di appartenenza. Più avanti nello studio, lo stesso autore [il riferimento è a Putnam] scrive: 'Il diritto di cittadinanza in una comunità civica si acquisisce, prima di tutto, partecipando alla vita comune (Putnam, 1993, p. 103)' (Canevaro 2013: 39).

Il primo atto compiuto in Italia è quello dell'abbandono della esclusione. Questa riguardava dapprima i soggetti più deboli dal punto di vista economico e sociale che, al completamento del quinquennio della scuola elementare, era indirizzato verso il cosiddetto avviamento professionale. A dieci anni il destino di alcuni bambini veniva deciso precocemente: esclusi dallo studio per lo studio (alla media venivano avviati non i capaci e meritevoli di cui parla la Costituzione italiana, ma quanti avevano famiglie in grado di fare a meno di forza-lavoro a breve termine) venivano avviati ad un'arte o professione.

Nel 1962 viene istituita la scuola media unificata in ottemperanza all'art 34 della Costituzione. La scuola inserisce tutti gli adolescenti che dagli 11 ai 14 anni sono obbligati alla frequenza fino al completamento dell'esame di licenza e all'acquisizione del titolo.

Le porte della scuola media si aprono, le percentuali di analfabeti e senza titolo calano rapidamente ma non senza traumi per la classe docente che deve imparare a gestire la pluralità idiomatica e le grandi disparità di risorse economico-culturali degli alunni.

Un secondo passo di accoglienza viene condotto verso coloro che sono diversi in quanto portatori di disabilità. Nel 1971 e successivamente nel 1977 con la legge 517 le classi differenziali (o speciali) vengono abolite e la scuola inserisce nelle classi i soggetti fino a quegli anni confinati in spazi istituzionalizzati e deputati a mantenerli tra pari – tutti i Down, tutti i disabili fisici ecc. L'inserimento dei diversi nelle classi normali è una scelta che non aveva uguali in quegli anni in Europa.

L'Italia diviene sotto questo profilo un osservato speciale. Di lì a poco le ricerche condotte sui disabili sembrano dare ragione alle scelte inclusive dell'Italia. I risultati delle indagini sono incoraggianti. Vianello (2015: 14) rileva che negli anni '80 i ragazzi italiani con sindrome di Down hanno un quoziente intellettivo (QI) superiore a quello dei soggetti istituzionalizzati. E altre ricerche, anche se con dati controversi, dicono che nel confronto internazionale i bambini italiani con sindrome di Down sopravanzano i bambini europei.

Nel dettaglio, si nota inoltre che fino a 10-11 anni l'età mentale è sotto i 3 anni. Le medie emerse nelle varie ricerche con allievi italiani si collocano fra i 5 e i 6 anni (a partire dai 10-12 anni di età cronologica; si vedano a proposito Vianello e Marin, 1997; Vianello, 2006). In altre parole, vi è un aumento proporzionale attorno al 50% (Vianello 2015, p. 14).

Per le persone con sindrome di Down che hanno prestazioni nei test di intelligenza equivalenti a quelle dei bambini con sviluppo tipico di età superiore ai sette anni, i potenziali di apprendimento scolastico e adattivo sono tali da permettere alcune prestazioni tipiche di ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado (Vianello 2015: 14).

Una evidenza si impone tra le altre: ciò che fa la differenza è l'interazione sociale fra bambini; i miglioramenti non sono effetto di un training specifico tarato sui disabili ma la capacità di adattare didattiche a cui i disabili possano prendere parte.

- la collocazione in classe normale favorisce lo sviluppo cognitivo e sociale, le prestazioni scolastiche e quelle adattive più che l'inserimento in classe speciale;
- essa inoltre permette prestazioni scolastiche e adattive superiori a quelle prevedibili dai test di intelligenza più di quanto avvenga nelle scuole speciali (Vianello 2015: 67).

Nel volume *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Willem Doise e Gabriel Mugny (1981) illustrano numerose esperienze che evidenziano come l'interazione sociale fra bambini costituisca un luogo privilegiato di apprendimento.

Inoltre alcuni studiosi hanno evidenziato che:

- i collocamenti 'segregati' possono avere effetti negativi sullo sviluppo sociale e sui successi scolastici o produrre un deficit (Carlberg e Kavale, 1980; Madden e Slavin, 1983; Epps e Tindal, 1988; Freeman e Alkin, 2000; Salend e Duhaney, 2007);
- le prestazioni scolastiche degli allievi con disabilità intellettive inseriti in classi normali sono uguali (in caso di disabilità intellettiva grave) o migliori (in caso di disabilità intellettiva lieve) rispetto a quelle dei propri coetanei inseriti in classi speciali (Vianello 2015: 65).

Un ulteriore elemento significativo a favore delle classi inclusive riguarda le prestazioni dei bambini senza disabilità che stanno nelle stesse classi con i compagni disabili. Ciò che potrebbe apparire penalizzante in termini di rallentamento o di abbassamento dei livelli della classe viene smentito dalle ricerche.

Dalla ricerca di McDonnell et al. (2003) risulta che l'apprendimento degli studenti senza disabilità nelle classi inclusive e in quelle tradizionali era equivalente, il che fa pensare che la presenza degli studenti con disabilità evolutive non influisca negativamente sull'apprendimento degli studenti senza disabilità.

Secondo la ricerca di Cole, Waldron e Majd (2004) gli studenti senza disabilità inseriti nelle classi inclusive hanno evidenziato nel rendimento scolastico prestazioni superiori a quelle degli studenti di confronto nei setting tradizionali (Vianello 2015: 66).

Ciò che pare sia successo con l'inserimento pieno nelle classi dei bambini con disabilità non è soltanto un aumento del QI e una ancora più massiccia capacità adattiva all'ambiente sociale (si ricordi che in questo comparto rientra anche l'apprendimento), ma vi è anche la prefigurazione dello sviluppo di un *surplus*, l'opposto del deficit, che consente di lavorare sullo sviluppo prossimale, ovvero su un potenziale di sviluppo ancora maggiore.

Dobbiamo a Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934) la formulazione del concetto di «zona di sviluppo potenziale» (chiamata anche «zona o area di sviluppo prossimale»). Si tratta di un costrutto che sembra ben comprensibile anche senza bisogno di particolari approfondimenti, ma questo è vero solo in parte.

Il nucleo della teoria di Vygotskij è che i processi psichici superiori (pensiero, ragionamento, attività volontarie, pianificazione, ecc.) hanno anche una natura sociale.

Per Vygotskij i processi psichici superiori sono attività complesse, frutto dell'interazione fra i processi naturali di ordine biologico e i rapporti culturali dell'individuo.

Egli sostiene che le funzioni psichiche, inizialmente naturali, spontanee, si sviluppano in funzioni superiori sulla base della utilizzazione sia di strumenti materiali (ad esempio un bastone) sia, soprattutto, di strumenti culturali, cioè di strumenti che l'individuo utilizza nei suoi rapporti sociali (Vianello 2015: 26).

Vianello attribuisce grande importanza alla zona di sviluppo potenziale o prossimale, poiché potrebbe generare un ulteriore *surplus* di capacità di apprendimento per tutti i bambini con disabilità. La condizione posta da Vygotskij perché ciò avvenga è data dalla attuazione della possibilità di instaurare rapporti sociali con gli altri. La sua teoria si fonda sul convincimento

della natura sociale dei processi psichici superiori, la cui genesi non è da ascrivere esclusivamente all'individuo ma alle attività svolte in un contesto interattivo. Ed è ben noto il ruolo che Vygotskij attribuisce al linguaggio per la strutturazione del pensiero.

Un terzo passo compiuto dalla scuola italiana nelle azioni di inserimento riguarda proprio le lingue e il loro insegnamento in termini di scelte di contenuti privilegiati.

Sul piano dei contenuti dell'insegnamento il pensiero di Lombardo Radice si interseca con quanto proponeva Cattaneo: scrivere di *argomenti narrativi e descrittivi*; uno scrivere che accompagni lo studio delle diverse discipline; un *orale* che si fa traduzione dello scritto, letture d'autore condotte su testi interi e non su frammenti antologici, riflessione grammaticale che lascia ampi spazi all'assimilazione dell'*eleganza* e della *proprietà* di qualche eccellente testo d'autore italiano (Ferreri 2005). Si rintracciano nelle proposte sufficienti elementi di convergenza e ampie sovrapposizioni con quanto l'educazione linguistica avrebbe poi formulato con nitida precisione.

1. 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.
2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
3. [...]
4. [...]
5. Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.
6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.
7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.
8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).
9. [...]
10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. [...] la nuova [pedagogia linguistica] ... ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>).

L'idea della pluridimensionalità (o variabilità interna) viene considerata come elemento intrinseco del linguaggio e si irradia su tutte le lingue che entrano nelle scuole. Il concetto di variazione è preso in carico anche all'interno della stessa lingua nazionale e si occupa di registri e sottocodici nonché delle varietà acquisite come lingue materne⁷. La concezione monolingue che escludeva la possibilità di consentire alle lingue materne di entrare nelle aule con tutto il bagaglio culturale ad esse connesso o di accostarsi soltanto alla varietà scritta letteraria ha lasciato il passo all'inclusione degli idiomi e delle varietà, quale che sia il loro statuto.

Con una formulazione *ante litteram* rispetto al *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP) o al, *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione* (DERLE), o alla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale*, elaborati in sede di Consiglio d'Europa, la scuola italiana almeno dal 1979 parla di lingua al plurale.

Il concetto di *lingue dell'educazione* è incluso, anche se non formulato espressamente, sia nelle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*⁸ del Gisel del 1975, già ricordate, sia nelle *Indicazioni per il curricolo 2012*, il testo programmatico su cui si costruiscono i percorsi di apprendimento. E ciò ha comportato un cambio di passo nel trattamento anche degli svantaggi sociolinguistici derivanti dalla subalternità degli idiomi materni, senza tuttavia risolvere tutti i problemi linguistici.

Come nel caso dei soggetti con disabilità, i portatori di lingue altre sono entrati a pieno titolo nelle aule e vedono riconosciuto il loro diritto di parola. La diffusione dell'italiano non ha significato scomparsa dei dialetti, sebbene il loro uso si sia contratto. E il plurilinguismo non si è ridotto ma, di contro, irrobustito con le lingue dei nuovi immigrati.

Quello che tarda a divenire prassi comune consolidata è una didattica flessibile capace di adattare il passo alle esigenze dei discenti. Su ciò andrebbe fatta una riflessione. Già nel caso degli alunni disabili uno dei fattori che giustificano le prestazioni dei bambini riguarderebbe la capacità dei docenti italiani di adattare la didattica ai bisogni (Vianello, Di Nuovo 2015: 70 e ss.). La capacità adattiva

⁷ Lo schema della 'architettura dell'italiano' (Berruto 1987: 21) mostra come dall'intersezione degli assi di variazione, diamesico, diastratico e diafasico, si configurino diverse varietà di italiano, ciascuna descrivibile in tratti differenziati: 1. italiano standard letterario, 2. Italiano neo standard (= italiano regionale colto medio), 3. Italiano parlato colloquiale, 4. Italiano regionale popolare, 5. Italiano informale trascurato, 6. Italiano gergale, 7. Italiano formale aulico, 8. Italiano tecnico-scientifico, 9. Italiano burocratico.

⁸ Le *Dieci Tesi* sono un testo collettivo elaborato dai soci del Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), costituitosi, nell'ambito della Società di Linguistica Italiana (SLI), nel 1973. La preparazione delle *Tesi* risale all'inverno e alla primavera del 1975, la definitiva approvazione ad una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975.

per una didattica flessibile fa parte di un processo non ancora completamente compiuto. La sua attuazione è ancora un campo con luci e ombre.

Lombardo Radice cercava di far vedere agli insegnanti ciò che fanno per indurli alla riflessione e alla critica. Egli, attento osservatore di ciò che succede nelle classi, postula una *critica didattica* che sappia analizzarsi e reinventarsi. Si potrebbe riadattare al suo pensiero il motto *Montrer au maître ce qu'il fait*, adottato da Claire Forel quale titolo di un contributo in cui mette in luce le possibilità derivanti agli insegnanti laddove conoscessero da presso le teorie di Ferdinand de Saussure, che in questa lettura della situazione italiana ne permeano ogni passaggio.

Sullo sfondo del cammino intrapreso per dare voce alla diversità di lingue, di destini individuali e di storie individuali vi è il modello educativo dell'educazione linguistica democratica, il cui impianto trova in Ferdinand de Saussure e nella concezione della natura sociale del linguaggio, nella alternanza di *langue* e *parole* uno dei suoi capisaldi. Come per Vygotskij, nell'alternarsi dell'atto individuale e del confronto con un sistema sociale si trovano le ragioni per passare dall'*inserimento* all'*integrazione*, così nel linguaggio si deve costruire *interazione*: nello scambio tra l'*io* e il *tu* dell'azione dialogica si costruiscono le dinamiche linguistiche e sociali che portano all'inclusione e alla cittadinanza.

BIBLIOGRAFIA

- Ascoli, G. I. (1873). Proemio. *Archivio Glottologico Italiano*. I, V-XLI. (https://it.wikisource.org/wiki/Archivio_Glottologico_Italiano_-_Vol._I/Proemio#pagename13)
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cattaneo, C. (1948). Applicazione dei principii linguistici alle questioni letterarie. In: C. Cattaneo (a c. di), *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*. Raccolti e ordinati da A. Bertani. Nuova edizione con pagine inedite. Volume I. Firenze: Le Monnier.
- Cortelazzo, M. (1988). Italienisch: Gliederung der Sprachräume. Ripartizione dialettale. In G. Holtus, M. Metzeltin & Ch. Schmitt (a c. di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Band/Volume IV *Italienisch, Korsisch, Sardisch - Italiano, Corso, Sardo* (pp. 445-453). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2011). Eppure la si muove: persistenze e innovazioni nelle "langues de l'éducation" dall'unità del Regno alla Repubblica democratica. In A. Nesi, S. Morgana, N. Maraschio (a c. di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale* (pp.15-38). Firenze: Franco Cesati editore.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferreri, S. (2005). Le dimensioni dell'educazione linguistica. *Bollettino di Italianistica*. n.s. II, 2, 119-141.
- Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Forel, C. (2007). Montrer au maître ce qu'il fait. *CFS*, 60, 125-137.
- GISCEL (1975). *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>).

- Janes, D. & Canevaro, A. (2013). *Orizzonte inclusione*. Trento: Erickson.
- Lombardo Radice, G. (2010). *Lezioni di didattica*. Edizione con introduzione e commento di Gemma Russo. Firenze: Remo Sandron. Ristampa anastatica della IX edizione (1970).
- Morgana, S. (2011). Graziadio Isaia Ascoli. In R. Simone (a c. di). *Enciclopedia dell'Italiano*. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_(Enciclopedia-dell'Italiano)/))..
- Sordella, S. (2015). *Plurilinguismo in classe: la percezione degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti*. Tesi di Dottorato. Torino: Università degli studi di Torino.
- Toso, F. (2011). Minoranze linguistiche, In R. Simone (a c. di). *Enciclopedia dell'Italiano*. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/))
- Vianello, R. & Di Nuovo, S. (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive*. Trento: Erickson.