



TITRE: ALBERTO MANZI E LE *DIECI TESI*: TRACCE DI TEORIA, PRASSI E IDEOLOGIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA IN "NON È MAI TROPPO TARDI"

AUTEURE: PAOLA MONDANI (UNIVERSITÀ TELEMATICA LEONARDO DA VINCI)

REVUE: *CIRCULA*, NUMÉRO 19 : *VARIA*

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ANNÉE: 2024

PAGES: 72-97

ISSN: 2369-6761

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/21999](http://hdl.handle.net/11143/21999)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/21999](https://doi.org/10.17118/11143/21999)

Alberto Manzi e le *Dieci tesi*: tracce di teoria, prassi e ideologia dell'educazione linguistica democratica in “Non è mai troppo tardi”

Paola Mondani, Università Telematica Leonardo da Vinci

paola.mondani@unidav.it

Riassunto: Negli studi di ambito linguistico, c'è una vistosa lacuna relativa all'opera educativa e didattica di Alberto Manzi, noto al grande pubblico come “il maestro della TV” che, con il suo *Non è mai troppo tardi* (1960-1968), ha dato un contributo significativo alla lotta contro l'analfabetismo nel nostro Paese. Manzi non ha mai teorizzato la sua azione pedagogica in uno scritto organico, ma di essa ci rimane una corposa documentazione video, a partire dalla quale è possibile riscoprire le linee ideologiche e metodologiche del suo lavoro. Nel presente contributo, in un confronto capillare con il testo delle *Dieci tesi*, vengono messi in luce aspetti dell'ideologia e della prassi dell'educazione linguistica democratica in *Non è mai troppo tardi*.

Parole chiave: Alberto Manzi, Non è mai troppo tardi, Dieci tesi, educazione linguistica democratica, analfabetismo.

Abstract: In the field of linguistics, there exists a significant gap concerning the educational and didactic work of Alberto Manzi, widely known as ‘the TV teacher’, who importantly contributed to combating illiteracy in Italy through his programme ‘Non è mai troppo tardi’ (1960-68). While Manzi did not organically formalize his pedagogical approach in writing, extensive video documentation of his work remains, offering a valuable resource for rediscovering the ideological and methodological foundations of it. This paper examines the ideological and practical dimensions of democratic language education in ‘Non è mai troppo tardi’, through a detailed comparison with the text of ‘Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica’ (1975).

Keywords: Alberto Manzi, It's never too late, Dieci tesi, democratic linguistic education, illiteracy.

1. Introduzione

Il programma *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per adulti analfabeti* (d'ora in avanti *NEMTT*), condotto dal maestro Alberto Manzi, andò in onda sul Canale Nazionale dal 1960 al 1968 ed ebbe, com'è noto, un impatto significativo sulla condizione sociolinguistica dell'Italia del tempo, che nel 1960 contava ancora oltre due milioni di persone analfabete, cioè circa il 4% della popolazione totale (Farné, 2003: 38). Il successo della trasmissione andò ben al di là delle aspettative: un milione di persone riuscì a ottenere un titolo di studio minimo, seguendo i corsi in TV e frequentando i posti di ascolto (PAT) distribuiti su tutto il territorio nazionale, sotto la guida di circa «duemila maestri ufficiali dello Stato» (Farné, 2024a: 177); mezzo milione di persone, invece, seguiva esclusivamente le lezioni del maestro Manzi e, tra queste, c'erano anche bambine e bambini in età prescolare oppure che non potevano andare a scuola, per ragioni di salute, disabilità o barriere geografiche (Farné, 2003: 46); ma, soprattutto, milioni di persone anziane impararono a leggere e a scrivere e questo, racconta lo stesso Manzi, fu per loro motivo di grande orgoglio (Manzi, 1992: 88).

NEMTT è stato anche «uno dei più importanti successi internazionali della rai prima della riforma del 1974» (Farné, 2003: 46): circa settanta Paesi nel mondo, soprattutto in Africa e in America Latina, si ispirarono a questo format per avviare azioni di alfabetizzazione delle persone adulte¹. La trasmissione rai, infatti, su segnalazione dell'UNESCO, nel 1965 ricevette il premio dell'ONU al Congresso internazionale degli organismi radio-televisivi che si tenne a Tokyo; nell'occasione, fu giudicato «uno dei programmi meglio riusciti nella lotta contro l'analfabetismo» (Farné, 2003: 46).

Gli anni in cui andò in onda *NEMTT* furono anche quelli della contestazione della pedagogia linguistica tradizionale e dell'ideologia su cui si fondava l'insegnamento della lingua italiana a scuola (Gensini, 2005: 46-47). Furono anni di grande fermento, di dibattiti cruciali, che avrebbero segnato uno spartiacque nelle ricerche sull'insegnamento dell'italiano come lingua madre, dando avvio a quel «complesso di riflessioni teoriche, posizioni politiche e proposte didattiche» noto come “educazione linguistica” (Lo Duca, 2013: 19); una denominazione che comincia ad acquisire questo significato a partire dagli anni Settanta del Novecento e che oggi indica specificamente una disciplina e il relativo ambito di studi (Lo Duca, 2013: 13-14).

Tra il 1960 e il 1968, inoltre, possiamo individuare almeno due anni simbolici². Il primo è il 1963, quando Tullio De Mauro pubblicò la *Storia linguistica dell'Italia unita*, considerata il nucleo originario e il punto di partenza per la definizione dei principi dell'educazione linguistica democratica, destinata a influenzare il successivo sviluppo degli studi, degli interventi educativi e delle azioni didattiche nell'insegnamento dell'italiano come L1 (De Renzo, 2018: 94). Il secondo è il 1967, l'anno della pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, un piccolo libro scritto dagli allievi della scuola di Barbiana

1. Per una ricognizione delle principali iniziative formali di alfabetizzazione e di educazione popolare degli adulti in Italia, dall'unità agli anni Settanta del Novecento, si veda Rossetti Pepe, 1973: 121-170, e la relativa bibliografia.

2. Per una più estesa ricostruzione del contesto storico, sociale e culturale da cui scaturirono le *Dieci tesi*, cfr. Banfi, 2019.

di don Lorenzo Milani, che rappresentò una dura critica al sistema scolastico italiano del tempo e ai dannosi preconcetti su cui esso si fondava (Patota, 2014: 17).

In seno a questo dibattito, Alberto Manzi ebbe un ruolo di sicuro rilievo, anche (ma non esclusivamente) in ragione della risonanza mediatica che ricevette la sua azione educativo-didattica e umanitaria, proprio grazie al programma televisivo *NEMTT*. Il successo della trasmissione aveva portato all'attenzione di tutti l'opera di contrasto dell'analfabetismo che Manzi, insieme alle migliaia di insegnanti che operavano nei PAT, stava conducendo: come lui stesso racconta (col sorriso pacato e ironico che lo contraddistingue) nell'intervista curata da Roberto Farné per la regia di Luigi Zanolio, molti dei personaggi dello spettacolo che egli invitava in trasmissione accettavano di partecipare gratuitamente, «perché l'analfabetismo era sentito come un problema nazionale e ognuno dava volentieri un piccolo contributo» (Farné, 2024a: 179).

Ma Alberto Manzi non fu solo “il maestro della televisione”:

Egli va collocato tra le figure più significative che hanno animato, dal secondo dopoguerra, con il ritorno della democrazia, la critica e il rinnovamento della scuola di base in Italia, nell'ambito di quella “Pedagogia popolare” che ha avuto fra i suoi protagonisti di spicco Mario Lodi, don Milani, Danilo Dolci, tutti fra loro coetanei insieme a Manzi, essendo nati tra il 1922 e il 1924. In tale contesto, Alberto Manzi si è caratterizzato per la capacità di delineare un modo di essere e di fare l'insegnante di alto profilo etico e professionale, da cui emergeva la capacità di saldare una competenza didattica scientificamente fondata, con l'impegno educativo concepito come “presa di coscienza” sulla realtà e sulla condizione umana (Farné, 2003: 42).

Eppure, nonostante l'indubbio e indiscusso valore storico, culturale, educativo e didattico del lavoro di Manzi, a cento anni dalla sua nascita (1924-1997) si rileva ancora una forte lacuna negli studi, in particolare nell'ambito dell'educazione linguistica e della didattica dell'italiano; cioè, paradossalmente, proprio nel campo d'azione che l'ha reso noto al grande pubblico.

Il presente studio è volto a indagare alcuni aspetti della prassi e dell'ideologia educativa e didattica di Manzi nell'insegnamento dell'italiano a persone adulte analfabete e semianalfabete, così come emergono dal suo primo programma televisivo³, che verranno messi a confronto con i principi dell'educazione linguistica democratica enucleati all'interno delle *Dieci tesi*⁴.

3. Dal 1960 al 1996 (cioè, fino a un anno prima della sua scomparsa), Alberto Manzi è stato autore e conduttore di programmi educativi radio e TV per l'infanzia, l'adolescenza e l'età adulta: per un elenco completo, si rimanda a Farné, 2024a: 191-192.

4. Il testo delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, da cui si cita, è disponibile in rete sul sito del GISCEL, al seguente indirizzo: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 09 giugno 2024). Inoltre, il testo integrale è riportato in Loiero e Lugarini (ed.), 2019.

Come vedremo, è possibile rilevare una profonda coincidenza con i valori e i metodi dell'educazione linguistica democratica, che permette non soltanto di riconsiderare il posto che Manzi ha occupato nel contesto della critica alla pedagogia linguistica tradizionale e il contributo che ha reso alla trasformazione e al rinnovamento di quest'ultima (Paganoni, 2023), ma anche, in qualche modo, di riflettere sulla sua condizione di "pioniere" relativamente all'applicazione di principi che sarebbero stati sanciti solo successivamente nel documento programmatico delle *Dieci tesi*, redatto com'è noto nel 1974 e pubblicato nel 1975 (Ramat, 2018: 53). Nei primi anni Settanta del Novecento, inoltre, con i "decreti delegati" si realizzava «il primo tentativo di far dialogare scuola e società» e le forze sociali progressiste mettevano in campo azioni per la

promozione culturale di chi, troppo presto entrato nel mercato del lavoro, non aveva potuto concludere il ciclo della scuola dell'obbligo [...]. Si parlava di "diritto all'alfabeto", di scuole popolari e si rendeva concreto il disegno delle esperienze pedagogiche di Alberto Manzi e del suo televisivo *Non è mai troppo tardi* (Banfi, 2019: 19).

L'essere avanti rispetto ai tempi è una cifra caratteristica dell'opera di Manzi; lui stesso raccontava alla moglie Sonia di non sentirsi compreso: «sono avanti cinquant'anni – le diceva – per questo non mi capiscono» (Convertini, 2024: 17). Vi sono alcuni aspetti della sua attività pedagogica, che, com'è stato osservato, fanno di lui un «maestro di inclusione» *ante litteram* (Emili et Lupi-Sabatano, 2023); la sua azione pedagogica era centrata sulla persona, sull'apprendente come individuo: egli metteva in pratica strategie comunicative e didattiche innovative per soddisfare quei bisogni educativi che oggi vengono tecnicamente definiti "speciali"⁵, cioè, in altri termini, per garantire a tutte le persone, e in particolare a quelle che vivono situazioni di maggiore svantaggio, di avere accesso, «a prescindere dalle loro condizioni biologiche, psicologiche, sociali, economiche e culturali [...], alle informazioni, alla cultura e ai servizi di cui necessitano per partecipare attivamente alla vita della comunità sociale, senza essere ostacolate o escluse» (Bachis, 2022: 1019).

Alla luce di queste premesse, nel presente contributo darò conto di alcuni aspetti educativi, didattici e ideologici presenti in *NEMTT* che dimostrano una forte corrispondenza con i principi dell'educazione linguistica democratica. L'analisi, fondata su un confronto capillare con il testo delle *Dieci tesi*, è stata suddivisa e organizzata in tre sezioni: la prima riguarda aspetti dell'ideologia del maestro, che emergono in particolare dalle dichiarazioni d'intenti; la seconda è relativa alla prassi educativa e didattica; nella terza, infine, si analizzeranno i diversi elementi impiegati per le lezioni, cioè le parole, i testi e le immagini.

5. Per una definizione estesa del concetto di BES, si rimanda in particolare a Isidori, 2016; sulle più aggiornate teorie, politiche culturali e azioni educative e didattiche in materia di inclusione è degno di nota in particolare il corposo volume edito dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia), Elia, Polenghi e Rossini (ed.), 2019.

Il *corpus* d'indagine è costituito da quattordici puntate (tredici del primo e una del secondo corso⁶), per un totale di 420 minuti⁷. Per la trascrizione dei testi, ho seguito gli stessi criteri grafici impiegati per il LIT, *Lessico Italiano televisivo* (Biffi et Cialdini 2022: 123); in aggiunta a questo, dove necessario ho segnalato all'interno di parentesi quadre la gestualità e i movimenti del maestro o di altre persone nello studio televisivo. Infine, in alcuni casi, nel corso dell'analisi si rimanda ad alcune figure che sono inserite in appendice, il cui riferimento, numerato, è riportato sempre tra parentesi.

2. Le dichiarazioni d'intenti e l'ideologia

Nei minuti iniziali e/o finali di alcune delle puntate esaminate, sono presenti dei brevi spazi di riflessione, a partire dai quali è possibile ricavare alcune informazioni sul pensiero di Manzi relativamente alla lingua e all'apprendimento linguistico, allo studio e alla conoscenza in generale. In questi discorsi, in cui il tono del maestro è spesso concitato e appassionato, è possibile ritrovare il valore profondamente democratico che ha caratterizzato l'opera e l'azione di Manzi, nell'obiettivo costantemente perseguito di una «democratizzazione del sapere che rappresenta l'*humus* dell'integrazione sociale» (Mulas, 2020: 74).

Gli estratti riportati sotto assumono la funzione di dichiarazioni d'intenti – lo si comprende da espressioni didascaliche quali «voi sapete quello che vogliamo fare insieme» (a) e «questo è il nostro scopo principale» (b) –; illustrano, cioè, le finalità del percorso di apprendimento della lettoscrittura che si sta per intraprendere; in essi è possibile rintracciare i valori dell'ideologia linguistica democratica intesa non solo come «sistema culturale di idee sulla relazione sociale e linguistica, insieme con il loro carico d'interessi morali e politici» (Leone, 2011: 320), ma anche e soprattutto, come vedremo meglio nei prossimi paragrafi, in quanto superamento dei preconcetti che caratterizzavano la pedagogia linguistica tradizionale, i cui «errori teorici e didattici» sarebbero stati appunto denunciati all'interno delle *Dieci tesi* (De Renzo, 2018: 100).

6. A partire dalla seconda stagione, al primo corso della trasmissione, che era modellato sul programma delle classi prima e seconda elementare, fu affiancato il secondo corso, «orientativamente tarato sulla terza classe elementare» (Farné, 2003: 40).

7. Ho esaminato tutte le puntate del primo corso attualmente disponibili sulla piattaforma Raiplay: <https://www.raiplay.it/programmi/nonemaitroppotardi> (ultima consultazione: 04/06/2024); presso le teche Rai di Bologna, ho consultato le altre puntate disponibili in forma digitalizzata. Stando alla ricostruzione operata da Claudia Paganoni nell'ambito della sua ricerca per il Dottorato in Scienze Umane dell'Università di Verona, la quale ha generosamente condiviso con me in anteprima questi risultati – e che ringrazio –, le puntate ad oggi disponibili in forma digitalizzata presso le Teche Rai sono in tutto 22 e coprono tutte le stagioni della trasmissione; tra queste, alcune sono visibili anche tramite la piattaforma Raiplay. Nel conteggio complessivo del numero delle puntate, bisogna tenere conto anche del fatto che non ogni anno andava in onda in diretta una nuova stagione del corso: «all'inizio nessuno credeva, e nemmeno io, al successo del programma, che invece fu notevole e così io rifeci il primo corso l'anno successivo, mentre a un altro maestro che aveva fatto il provino insieme a me fu affidato il secondo corso [...]. L'esperienza con questo insegnante non andò bene [...], così, il terzo anno, a me fu affidato il secondo corso e vennero trasmesse le puntate del primo corso registrate l'anno precedente. Il quarto anno, io feci il primo corso e il secondo era la registrazione dell'anno precedente, e così si andò avanti di anno in anno per otto anni: io facevo un corso in diretta, il primo o il secondo, e l'altro era quello registrato l'anno precedente» (Farné, 2024a: 179).

L'idea che ne emerge è relativa, in primo luogo, al valore incommensurabile della lingua scritta e dell'abilità di saperla decifrare e dominare, in quanto strumento d'accesso alla conoscenza di sé, delle altre persone e del mondo.

a) Come / questo nostro amico / chissà quante volte anche voi vi siete trovati in queste condizioni // nell'impossibilità / cioè / di conoscere quello che altri uomini hanno detto // non con la viva voce / ma con dei segni / con dei [sic] strani segni // Ebbene voi sapete / quello che vogliamo fare insieme / conoscere / imparare il significato di questi segni / che rappresentano un qualcosa // che ci fanno sentire la voce degli altri uomini // questi segni non sono molti / /potremmo dire che sono 21 i segni essenziali / della nostra lingua // e con questi 21 segni / noi riusciamo a dire e a scrivere / e a far leggere / tutto quello che sentiamo / tutto quello che vogliamo / tutto quello che abbiamo bisogno di far conoscere agli altri (10 ottobre 1964).

b) Eccoci nuovamente insieme / per imparare a leggere e a scrivere // io direi / però / di più / per imparare a conoscere meglio / il mondo / e noi stessi / perché questo è il nostro scopo principale / imparare a leggere e a scrivere per conoscere tutto il resto dell'umanità (14 gennaio 1966).

In secondo luogo, nell'estratto a) si ritrova una descrizione del linguaggio verbale che è esattamente coincidente – seppure resa in una forma naturalmente semplificata – con quella, più tecnica, offerta nella prima delle *Dieci tesi*, che notoriamente assume infatti un «carattere introduttivo e generale» (Lavinio, 2019: 51):

Tesi I. La centralità del linguaggio verbale: Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.) [...] E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

D'altronde, anche i discorsi di Manzi qui assumono una funzione introduttiva (costituiscono per giunta i minuti iniziali delle puntate di apertura di due diverse stagioni della trasmissione) e dunque muovono proprio dalla presentazione dell'oggetto del corso: la lingua scritta.

Com'è stato opportunamente osservato, l'enunciato principe del «manifesto programmatico del GISCEL» (Lo Duca, 2013: 52) è per così dire il più semiotico di tutti, in quanto mette in luce l'onnipotenza semantica del linguaggio verbale, cioè la capacità della lingua di «parlare di tutto e persino di sé» stessa (Lavinio, 2019: 54); ed è proprio questo l'aspetto della lingua – in questo caso specifico, di quella scritta – che il maestro vuole sottolineare, nel ribadire l'importanza di conoscere e saper com-

binare tra loro, a fini comunicativi ed espressivi, tutti i segni della lingua italiana: lo dimostra “proprio” l’impiego reiterato dell’aggettivo indefinito *tutto*, che serve a spiegare in modo inequivocabile questa qualità totalizzante ed esclusiva della lingua: «e con questi 21 segni / noi riusciamo a dire e a scrivere / e a far leggere / **tutto** quello che sentiamo / **tutto** quello che vogliamo / **tutto** quello che abbiamo bisogno di far conoscere agli altri» (a); «imparare a leggere e a scrivere per conoscere **tutto** il resto dell’umanità» (b).

Ma c’è un altro aspetto, che, analogamente a questo, trova un riscontro puntuale in una delle *Dieci tesi* del GISCEL e che caratterizza diffusamente, come vedremo, l’intera prassi didattico-educativa di *NEMTT*; se ne incontrano per così dire un assaggio e un’anticipazione nelle parole contenute all’interno dell’estratto b): «è questo il nostro scopo / imparare a leggere e a scrivere per conoscere meglio tutto il resto dell’umanità». Il secondo principio delle *Dieci tesi* ribadisce infatti proprio l’importanza dell’acquisizione delle competenze linguistiche non come fine a sé stessa, bensì in quanto essenziale strumento d’accesso «alla vita sociale e intellettuale». E sembra proprio questa l’idea che Manzi intende veicolare al suo pubblico di apprendenti e che darà prova di perseguire a maggior ragione nella pratica:

VIII. Principi dell’educazione linguistica democratica. 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.

Ma il valore sociale dell’apprendimento linguistico e l’importante funzione di riscatto dall’ignoranza – e dunque, spiega Manzi, dalla miseria e dalla schiavitù⁸ – che assume la competenza alfabetica sono temi affrontati di continuo all’interno delle lezioni di *NEMTT*: per esempio in alcuni momenti di meta-riflessione, di cui si riportano due estratti, nei quali si discorre proprio dell’utilità sociale della scuola e dell’apprendimento.

Ecco la nostra O / ma questa volta non voglio dirvi “come orologio” / voglio che la ricordiate un po’ come il mondo [disegna il mondo all’interno della O] / perché? / perché / come voi / oggi / nel mondo / altre migliaia di persone [da qui in avanti, la voce di Manzi rimane fuori campo e compaiono delle immagini di persone provenienti da ogni parte del mondo] / vanno a scuola / / sono persone / di diversi popoli / di diverse razze / molto lontani da noi / ma che hanno capito come voi / che / se vogliamo vincere tutti / la fame / la miseria / la schiavitù / perché / è

8. Durante i suoi viaggi in Sud America, Manzi aveva osservato da vicino gli effetti dell’analfabetismo nella condizione dei *campesinos* (contadini) nei latifondi, «uomini e donne che pativano lo sfruttamento, e che erano vittime del loro analfabetismo poiché, se non sapevano leggere e scrivere, non potevano iscriversi ai sindacati e non potevano votare. E, racconta Manzi, chi insegnava loro a leggere e a scrivere rischiava di essere picchiato o considerato un sovversivo». L’esperienza sudamericana di Manzi durò vent’anni: dal 1955 al 1976, egli trascorse ogni estate sull’altopiano andino, tra Ecuador e Perù, per insegnare a leggere e a scrivere (in lingua spagnola) agli Indios (Farné, 2024b: 5-6).

veramente una schiavitù quella di non saper leggere / di non saper scrivere / e / soprattutto se vogliamo vincere la cosa più terribile di tutte / l'ignoranza / si deve studiare / / tutto il mondo vi dicevo / ha compreso questo / / e l'ha compreso / perché / è stato finalmente capito / che soltanto l'istruzione / potrà far sì che tutta l'umanità possa vivere meglio (10 ottobre 1964).

“La scuola è la casa del sapere” [scrive]. La scuola è la casa del sapere / forse sembrerà una frase un po' / artefatta / ma / è fondamentalmente vera / guardate / quando mandiamo i nostri figlioli a scuola / quando noi andiamo a scuola / non è che andiamo a scuola perché la scuola ci può dare tutto / e insegnare tutto / no / anche noi maestri / anche i professori / anche i professori dell'università / non possiamo sapere tutto / / vorremmo sapere tutto / ogni uomo desidera conoscere tutto / ma non si può sapere tutto / / la scuola ha un'altra funzione / quella di / aiutarci ad amare / a farci conoscere / quella che è la bellezza del sapere / farci conoscere il resto del mondo / dell'umanità / per farci diventare migliori / questo è quello che la scuola vuole ottenere / casa del sapere in questo senso / / dove si impara ad amare / a voler sapere sempre di più / quando mandiamo i nostri figli a scuola lo facciamo perché abbiano proprio / questo insegnamento / che imparino ad amare / lo studio / per diventare degli uomini migliori / / ora / anche questo è un argomento che vorrei che voi discuteste con i vostri insegnanti / / l'importanza / la funzione della scuola / e potremmo collegare queste due parole / scuola e scienza / / e vedere fino a che punto sono vicine / fino a che punto sono simili / fino a che punto / possono portare l'uomo / a diventare migliore (senza data, 1° corso, ID TECA: C13173).

Si tratta decisamente di momenti televisivi di elevata qualità, che hanno contribuito a veicolare riflessioni importanti e necessarie non soltanto sull'utilità della scuola e dello studio, ma anche e soprattutto sull'amore per la conoscenza; sono discorsi dalla portata e dal carattere universali, vale a dire destinati a una platea decisamente più vasta e varia di quella delle persone adulte analfabete cui era *in primis* destinato il programma.

Ma dietro questi discorsi si può scorgere anche una finalità pratica, vale a dire quella di contrastare la naturale resistenza all'apprendimento e allo studio delle persone adulte analfabete e semianalfabete, sostenuta dalla convinzione che saper leggere e scrivere è inutile per e nella vita di tutti i giorni; una forma di diffidenza, mescolata a pudore e senso di inadeguatezza, di cui Manzi doveva essere certamente consapevole, anche per aver fatto esperienza diretta di alfabetizzazione dei contadini sudamericani, tra il 1955 e il 1976 (Farné, 2024b: 5). Tracce di questa esperienza si ritrovano nel romanzo *La luna nelle baracche* (1974): «Ma forse loro un po' di alfabeto non lo volevano neppure. Doveva essere faticoso stare ad imparare a leggere e a scrivere, per farne poi che cosa? Mica si legge la terra!» (Manzi, 2024: 84).

Da queste riflessioni esplicite sulla lingua, sull'apprendimento linguistico, sulla scuola e sul sapere si comprende come Manzi tenga sempre presente la reale condizione socioculturale ed esistenziale delle persone cui sono destinate le sue lezioni⁹: conosce la loro fatica, il loro senso del pudore e della vergogna e opera didatticamente per aggirare questi potenziali ostacoli all'apprendimento, questi potenziali filtri affettivi¹⁰.

Per farlo, Manzi ricorre anche all'aiuto di personaggi noti dello spettacolo (Aldo Fabrizi), dello sport (Gino Bartali), della musica (Gino Bechi), che in qualità di ospiti della trasmissione ribadiscono queste stesse idee, in alcuni casi partendo dalla propria esperienza personale: «BARTALI: [...] voi avete visto quanta fatica / quanti sacrifici dobbiamo fare per raggiungere un traguardo / beh io nella mia carriera di traguardi ne ho raggiunti tanti // però credo che più importante per voi è il traguardo dello studio // [...] perché questo vostro traguardo deve servire per tutta la vita / per il benessere anche dei vostri figli» (12 gennaio 1962).

Ma queste parole assumono anche un'altra importante funzione, di carattere ideologico: servono a plasmare la percezione delle persone comuni relativamente alla competenza alfabetica e, più in generale, alla lingua scritta; in questo caso, allora, l'educazione linguistica è impiegata come uno «strumento privilegiato per superare una concezione "popolare" e ascientifica» (Nitti, 2023: 22) sia dell'apprendimento linguistico sia, in senso più ampio, della funzione della lingua nella vita individuale e collettiva.

3. La prassi educativa e didattica

I diritti linguistici della Costituzione (artt. 3 e 6) sono la base e il punto di partenza dell'intero testo delle *Dieci tesi*; tuttavia, essi trovano una formulazione specifica e più dettagliatamente argomentata nella quarta tesi. In essa, viene anche ribadita l'importanza della lotta contro l'analfabetismo, che non deve essere di esclusivo appannaggio della scuola, bensì deve coinvolgere attivamente anche altre istituzioni:

Tesi IV. I diritti linguistici nella Costituzione [...] la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati [...]. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità

9. Così ne parla nell'intervista a Farné del 1996: «Sono partito da questo principio, che l'adulto, anche se analfabeta, non è deficiente; è una persona che vive, ha i suoi problemi e cerca di risolverli, per cui io gli devo parlare come parlo con qualsiasi altra persona. Lui non conosce certi strumenti culturali e io cerco di dargli una mano usando quegli strumenti in modo che anche lui impari ad usarli. Tutto qui» (Farné, 2024a: 177).

10. Per "filtro affettivo" si intende quella sorta di blocco psicologico che si attiva nell'apprendente e inibisce il processo di acquisizione; esso è causato da fattori personali come per esempio la vergogna, che genera una forma di ansia demoralizzante, un rapporto competitivo con gli altri discenti oppure il grado di significatività psicologica individuale dell'apprendimento ecc.; naturalmente, il livello del filtro affettivo si abbassa se nel contesto viene impiegato uno stile didattico-educativo accogliente e non giudicante: cfr. Diadori, Palermo e Troncarelli, 2015: 137-138 e 182.

linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione. Uno sforzo coordinato e molteplice di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali.

Quindici anni prima della pubblicazione delle *Dieci tesi*, il progetto di *NEMTT* prendeva avvio proprio nel quadro di un'azione pedagogica e didattica permeata dell'articolo 3 della Costituzione: il lavoro che Manzi ha svolto insieme con le migliaia di insegnanti italiane/i dei PAT muoveva proprio dalla volontà di garantire l'uguaglianza e la pari dignità di tutte le persone, operando al fine di rimuovere quegli ostacoli di carattere sociale che impedivano (e impediscono) il pieno sviluppo della persona umana e la sua partecipazione effettiva alla vita economica e sociale del Paese.

D'altronde, tutta l'opera di Manzi – didattica, educativa, editoriale, letteraria, mediatica – è stata caratterizzata da una tensione costante verso la democratizzazione del sapere, da un «impegno civile e politico per l'emancipazione sociale attraverso la concezione dell'educazione come pratica di libertà responsabile volta all'affermazione dell'essere persona» (Di Michele, 2022: 66); non bisogna dimenticare infatti che l'esistenza di Manzi si colloca nell'Italia del dopoguerra, in cui si stava edificando un nuovo senso di appartenenza collettiva «aderente ai principi di democrazia e partecipazione, di giustizia e di affermazione della prospettiva umanistica contenuti nella neonata Carta costituzionale» (Di Michele, 2022: 66).

Pertanto, l'apprendimento linguistico non può che essere inserito, per Manzi, in una più ampia visione di sviluppo, crescita e miglioramento delle condizioni esistenziali della persona, perché, come riassunto nel periodo d'apertura proprio della quarta tesi, «una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I)».

Ora, le indicazioni concrete su cui fondare l'educazione linguistica nella (nuova) scuola democratica sono com'è noto condensate nell'ottava tesi, «la *pars construens* del documento» (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 111), in cui sono elencati i dieci principi. Per analizzare la prassi educativa e didattica di *NEMTT*, di cui è oggetto il presente paragrafo, e per illustrare e descrivere i diversi materiali linguistici e gli strumenti impiegati per l'azione pedagogica, di cui si parlerà nel prossimo, è necessario pertanto fare riferimento più nello specifico proprio a questi principi.

Segnatamente, l'applicazione del secondo principio è ravvisabile in alcune delle esercitazioni proposte da Manzi nella fase conclusiva della lezione (cioè nella fase della riflessione finale, che segue quelle della motivazione iniziale, dello sviluppo e della fissazione del tema¹¹: Wanschelbaum, 2014: 242). Si tratta di attività che mirano all'«addestramento delle capacità verbali» (VIII.2), al fine di educare al pensiero critico, sviluppando la capacità di parlare attraverso un passaggio graduale da forme di espressione strettamente legate al contesto, a forme che via via se ne allontanano (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 123).

Negli estratti riportati sotto sono chiaramente visibili la struttura e l'impostazione del percorso educativo proposto: l'apprendente viene guidata o guidato attraverso un percorso del pensiero che dal singolo segno – quello di cui è oggetto la lezione che si è appena conclusa: per esempio, nell'estratto a) sono le vocali *i, o, u*; nell'estratto b) è la lettera maiuscola iniziale dei nomi di città – conduca alla parola (in a: *io, tu, lui, loro, noi*; in b: *Milano, Napoli, Torino* ecc.), a ciò che essa rappresenta nella realtà (fig. 1 e 2) e infine alla più vasta riflessione che si può generare proprio a partire da questi stessi elementi, che coinvolga la sfera del pensiero astratto:

(a) Che cosa ho scritto? / ho scritto io / tu / lui / loro / noi // perché ho scritto questo? / bene / cominciamo intanto da questa prima parola / io / questa parola che già potete scrivere / già potete leggere / per lo meno / perché conoscete queste due vocali / ci siamo mai chiesti ... / noi ce lo chiediamo sempre / qualche volta / io che cosa sono? / io mangio dormo vivo // sono in questo simile a qualsiasi animale / anche l'animale mangia dorme vive // però / io penso / ho questa facoltà / io ragiono / io amo / io posso odiare // soprattutto io penso / perciò io sono un uomo / questo è quello che mi distingue da tutti gli altri esseri viventi // ma come uomo / sono l'unico? / questo è quello che dobbiamo chiederci // sono io solo? / io solo che lavoro / io solo che studio / io solo che / mi preoccupo di conoscere sempre di più? // o in tutto il mondo ci sono altri uomini come me? / che pensano / che studiano / che lavorano / che sudano / che soffrono / come soffro lavoro sudo e studio io? / e noi // ecco perché io tu lui loro noi / siamo tutti uguali // io tu lui loro noi / ha un significato / io aggiungerei un'altra parola / io tu lui loro noi siamo / e voi stessi dovrete darvi una risposta / ma voi stessi con i vostri insegnanti dovrete riprendere questo discorso / e vedere se c'è veramente una differenza tra un uomo che vive in un posto o un altro / o se forse questi uomini / sono / praticamente tutti uguali (14 gennaio 1966).

(b) Avete visto anche come si scrivono in caratteri di stampa i nomi propri delle città / l'iniziale è sempre maiuscola // ancora un altro esercizio // “La città che conosco è ...” [scrive] // [...] sarebbe importantissimo / se riusciste a scrivere le vostre impressioni sulle città che conoscete / ma per lo meno discuterne con i vostri insegnanti / vi accorgeteste che ci sono molte

11. Si tratta di uno schema che la studiosa ha osservato nell'esame della struttura di *Más vale tarde que nunca*, il piano di alfabetizzazione nazionale a distanza via radio realizzato in Argentina nel 1987, con la collaborazione dello stesso Manzi: <https://www.centroalbertomanzi.it/mas-vale-tarde-que-nunca/> (ultima consultazione 22/07/2024).

cose / che normalmente sfuggono alla nostra attenzione / anzi io vorrei darvi un esempio / un / un tassista / ossia un conducente di un'auto pubblica / qui a Roma / un uomo semplice come tutti noi // ha fissato / con delle poesie / le impressioni che / la città / suscita in lui [...] / adesso io vi leggo una poesia / e questa può darci l'idea / di come le cose più insignificanti possano veramente / farci meditare / veramente essere scoperte di nuovo / per esempio / la caratteristica della città è il suono delle sirene in certe ore / ma mai nessuno di noi le nota / mai nessuno di noi fa attenzione a questo suono [...] // "a bon'ora a bon'ora urlano le sirene / e vicine e lontane / e tutt'in coro invitano al lavoro / ma spesse volte / ripenso alle sirene della morte / ar fuggi fuggi / ai lutti / alle rovine // Signore / tu / sei la bontà infinita / te prego / 'ste sirene che ogni mattina 'nvitano al lavoro / siano sempre la sveglia della vita / assieme alle campane dell'amore" (16 gennaio 1967).

È questo un aspetto cruciale della prassi didattica-educativa di *NEMTT*, che concorre a evidenziare la forte risonanza con i valori espressi all'interno delle *Dieci tesi*; in particolare, qui sembra possibile ravvisare un'azione didattica volta al superamento di quel vacuo verbalismo che caratterizza «da quando scuola è scuola» (De Mauro, 2018: 58) tutta la tradizione scolastica, non soltanto italiana, vale a dire quella tendenza ad annullare il pensiero critico, autonomo, libero, mediante la meccanica ripetizione di contenuti appresi studiando, in forza della quale il «sapere si misura fundamentalmente non come saper fare e saper tacere al momento opportuno, ma saper ripetere quello che si è studiato» (De Mauro, 2018: 58).

Ma torniamo a Manzi. Dalla lettura di questi due estratti emergono alcuni aspetti degni di nota: 1) in a), la scelta dei pronomi personali (*io, tu, lui, loro noi*) non è casuale, ma ha evidentemente lo scopo di stimolare una riflessione sull'identità dell'*io* e del *noi*, ovvero sulla posizione dell'individuo in rapporto all'altra persona e alla collettività; 2) in b), attraverso l'esempio di un "poeta della strada", vengono messe in luce la funzione espressiva e soprattutto la forza illocutiva e perlocutiva della lingua, cioè la sua capacità di «intervenire a trasformare l'esperienza stessa» (tesi I), che non è appannaggio esclusivo dei letterati e delle letterate – spiega implicitamente Manzi – ma è propria di ogni essere umano: deve essere soltanto esercitata e sviluppata; 3) la poesia del tassista presenta alcune espressioni in dialetto romanesco, che nella lettura ad alta voce Manzi certo non dissimula: questa scelta si colloca nel più generale contesto della questione dialettale (Gensini, 2005: 19-55), di cui diremo meglio nel prossimo paragrafo, che naturalmente prende forma anche nelle *Dieci tesi* (segnatamente, nel punto E della VII, per la *pars destruens*, e nel principio 3 dell'VIII, per la *pars construens*); 4) per rinforzare il concetto di cui si è detto al punto n. 2, il tassista romano è definito «un uomo semplice come tutti noi»; nell'uso di questo *noi* possiamo intravedere un'altra delle cifre caratteristiche dell'azione didattica di Manzi, vale a dire la profonda umiltà del maestro e il rispetto per chi ha di fronte, che scaturisce da un sentimento di uguaglianza tra tutte le persone del mondo¹².

12. Sul valore della parola *noi* nella pedagogia di Manzi, si veda per esempio Convertini, 2024: 110-115.

Un esempio di questo atteggiamento benevolo, sensibile e umano – inclusivo, potremmo aggiungere – è riportato nell’estratto b), nel quale Manzi interagisce in studio con uno degli allievi dei posti di ascolto, un uomo anziano analfabeta che, seguendo le sue lezioni, ha imparato a firmare («mi hanno detto che adesso va all’ufficio postale e riscuote la pensione da solo / e non fa più la croce / è vero?»: 24 febbraio 1961). Inoltre, tale atteggiamento si ritrova anche nel modo in cui viene affrontato l’errore e la paura di sbagliare e di non riuscire, sia nella riflessione teorica (c) sia nella pratica (a, b):

a) Sa quante volte io ho sbagliato in televisione / di proposito / per far vedere che / sbaglia pure il maestro ’nsomma / per cui è umano / pure se tu sbagli non te devi preoccupare / andiamo avanti / perché tanto sbaglio pure io / bonanotte (intervista di Farné, 1997)¹³.

b) M: Ecco / prenda questo [Manzi dà il gesso all’allievo] / lo scriva un pochino grande eh [l’allievo B. comincia a scrivere il suo nome alla lavagna; scrive “Bram” e si blocca] / eh / se ha sbagliato non fa niente eh / come è il suo nome? / B.: no ho sbagliato / M: ha sbagliato? / ecco / cancello questo / [B. ricomincia a scrivere: scrive Braleone Pietro] / M.: Braleone Pietro? / o si è confuso? / B.: me so confuso qui [dice qualcosa sottovoce che fa ridere il maestro, gli altri allievi e la maestra presenti in studio] / M.: no / non importa [Manzi gli prende le mani] / B.: lo riscrivo / M.: lo vuole riscrivere? / ecco lo riscriva da capo [B. ricomincia a scrivere] / / ha visto che tante volte anch’io mi sono sbagliato mentre scrivevo, no? / benissimo [Manzi torna a guardare in camera] / e che cosa vogliamo di più amici? / avete visto le sue mani quando ... / no / non vi posso dire niente / perché sennò mi commuoverei e / lasciamo stare / / non sono mani di scrittore quelle / ma / sono qualcosa di più / qualcosa di meglio» (24 febbraio 1961)¹⁴.

c) La domanda che / possiamo farci è questa / Sarà difficile? / guardate / anche a me / sembra sempre difficile / ogni volta che comincio a fare un lavoro nuovo / ho veramente paura di non riuscire / però / l’esperienza mi insegna che / quando abbiamo superato / superate le prime difficoltà / noi possiamo veramente andare tranquilli (14 gennaio 1966).

Come si vede, Manzi non assume un atteggiamento sanzionario nei riguardi dell’errore; tutt’altro: il fatto di sbagliare viene presentato come un aspetto naturale dell’apprendimento, nonché connotato all’agire dell’essere umano: tutti sbagliano, persino il maestro, e persino il maestro ha paura di non riuscire, quando inizia qualcosa di nuovo. In questo modo, il maestro contrasta la paura di sbagliare e il senso di vergogna, spesso instillati nell’apprendente da un’educazione «vecchio stampo» (tesi VII), che è infatti parziale in quanto

è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto,

13. Questa parte è stata omessa dalla trascrizione in Farné 2024a.

14. In questa puntata Manzi invita alla lavagna, una per volta, alcuni alunni e alunne presenti in trasmissione insieme alla loro insegnante del PAT.

quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine (Tesi VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale).

Anche nel punto A) della tesi VII, in cui sono enucleati i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, si fa espressamente riferimento all'importanza dell'errore in quanto parte del processo stesso di apprendimento, perché ha l'importante funzione di «verifica e di collaudo di quanto appreso» (Sobrero, 2019: 100); in essa per giunta risuonano anche le seguenti parole del maestro, che si trovano in un gruppo di appunti conservati presso l'archivio del Centro Manzi risalenti all'anno scolastico 1974-75:

Classificare significa impedire un armonioso sviluppo intellettuale, rispettoso dei tempi di crescita individuali; significa impedire un apprendimento cosciente, che nasce, cioè, da un continuo osservare, ragionare, discutere sulle cose; ricerca, questa, che non è mai priva di errori, di incompletezze. Ora se si classifica, l'errore, l'incompletezza, suscita "terrore", per cui si tende ad evitare la causa del terrore copiando, imparando a memoria definizioni fatte da altri, ecc. (Farné, 2024a: 55).

4. La scelta dei materiali: parole, testi e immagini

I principi delle *Dieci tesi* volti a fornire in modo specifico delle indicazioni sulla gestione del rapporto dialetto-italiano nell'educazione linguistica sono in particolare due:

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica. 3. 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.

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica. 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.

Da questi principi emerge con assoluta evidenza la centralità della questione dialettale, che, negli anni in cui furono redatte le *Dieci tesi*, era un tema cruciale nel dibattito linguistico, per la duplice urgenza da un lato di «contrastare la visione distorta e imperante di considerare i dialetti come la "malherba" da estirpare» e dall'altro di «verificare se e in che misura il dialetto fosse dominante o esclusivo» (Calò, Guerriero et Marchese, 2019: 126); ma non solo: le espressioni «retroterra linguistico-culturale

personale, familiare, ambientale dell'allievo» e «patrimonio linguistico» denotano anche, al di là del dialetto, il bagaglio linguistico, semiotico e soprattutto lessicale che la persona riceve in dotazione dall'ambiente in cui vive e che inevitabilmente porta con sé ogni qual volta intraprende un percorso di apprendimento, non esclusivamente linguistico (De Mauro, 1998); si tratta appunto del suo bagaglio di partenza, che deve ampliarsi in modo graduale durante tutto il processo educativo mediante aggiunte via via commisurate al livello in cui si trova.

Il materiale linguistico impiegato nelle lezioni di *NEMTT* sembra rispondere proprio a questi requisiti: le parole, le diverse tipologie di testi impiegati sia per la sollecitazione delle preconcoscenze sia per esercizi di individuazione, riconoscimento e lettura dei segni e i diversi contenuti audiovisivi sono ricavati proprio dal contesto sociale e ambientale dell'apprendente¹⁵, e solo a partire da questi materiali sono proposti esercizi di ampliamento.

Quanto alla presenza del dialetto nell'attività didattica, nelle puntate analizzate se ne incontrano solo due esempi: del primo si è già detto nel paragrafo precedente (p. 85), mentre il secondo riguarda la lettura ad alta voce di alcune poesie di Trilussa, che Manzi spiega e di cui si serve per affrontare un discorso più ampio e profondo sul valore dell'onestà, nella puntata del 10 maggio 1968, l'ultima della trasmissione; entrambi gli esempi incontrati sono pertanto relativi alla sfera della creazione poetica ed entrambi sono rappresentativi del dialetto romanesco¹⁶.

4.1 Parole

La scrittura delle parole è sempre preceduta da un'immagine, che può assumere diverse forme: quella del disegno del maestro alla lavagna (fig. 1, fig. 4 e fig. 7); quella di un'immagine statica (fig. 3) oppure dinamica, all'interno di un video (fig. 2); quella di un oggetto reale presente in studio (fig. 5 e fig. 6). Al pubblico a casa viene infatti richiesto di osservare prima l'immagine e poi di indovinare la parola che rappresenta; solo a questo punto compare la parola scritta, talvolta in corsivo (fig. 1, fig. 3 e fig. 4), talaltra in caratteri di stampa (fig. 5, fig. 6, fig. 8).

15. In un recente studio è stato inoltre osservato come questi aspetti della didattica di *NEMTT* permettano di collocare Manzi tra i e le principali esponenti che hanno contribuito, dal secondo dopoguerra, alla trasformazione della cultura pedagogica italiana, verso l'affermazione della pedagogia popolare e dell'apprendimento esperienziale: Paganoni, 2023.

16. Nella telescuola era naturalmente impossibile operare per l'individuazione del retroterra linguistico-culturale di ciascuna persona; occorreva pertanto immaginare la condizione socioculturale del tipo di destinatario cui erano rivolte le lezioni, che era sicuramente a prevalenza dialettale. Inoltre, non potendo certamente dar conto in modo esaustivo della complessa e variegata realtà linguistica italiana, portando esempi dei più diversi dialetti, l'opzione per il romanesco doveva essere, in tal senso, una soluzione per così dire di compromesso, favorita sicuramente anche alla provenienza geografica dello stesso Manzi, che era appunto romano. Stante il fatto che, ad oggi, non è possibile verificare la presenza di eventuali altri dialetti nelle attività didattiche proposte, appare comunque degna di nota la scelta di esibire una varietà diatopica dell'italiano in diretta televisiva, e per giunta scegliendo, nel caso di Trilussa, esempi testuali validati da un certo grado di prestigio letterario.

A che cosa servono le parole? Vengono impiegate dal maestro sia per anticipare l'argomento della lezione – una vocale, una consonante, un gruppo grafico come ad esempio *ci* o *chi*, e così via – facendo leva sulla conoscenza pregressa dei relativi suoni, sia per esercitarsi a posteriori nell'individuazione e nel riconoscimento dei segni via via appresi.

Le parole impiegate di rado denotano idee o concetti, ma rimandano per lo più a elementi concreti della vita quotidiana (*aglio, casa, edera, imbuto, orologio*), della natura (*albero, abete, acacia, bosco, erba, mare, pino*), del mondo contadino (*arare, aratura, asino, oca, orto*), della realtà sociale e della vita nella comunità (*chiesa, chiostro, coro, barbiere*): ad aspetti, cioè, immediatamente presenti nella vita reale delle persone, con cui hanno familiarità e che rappresentano e descrivono il loro ambiente, le loro tradizioni culturali e il loro mondo.

In alcuni casi, le parole descrivono gli elementi rappresentati in un disegno, come ad esempio nella puntata del 10 ottobre 1964, in cui Manzi abbozza una scena di vita quotidiana (fig. 7) per esemplificare l'uso della lettera *o*; dopo aver concluso il disegno, Manzi elenca a uno a uno gli elementi presenti nell'immagine, mentre le lettere che compongono il nome di ciascuno di essi compaiono una per volta in caratteri di stampa sul tabellone: *officina, operaio, orologio, orto, ortolano, fumo*.

In altri, è l'ospite del giorno a rappresentare la lettera da imparare (e la parola che la contiene): nella puntata del 12 gennaio 1962, il cantante lirico Gino Bechi scrive *baritono* e *Barbiere di Siviglia* e poi l'arrivo in studio del ciclista Bartali è anticipato mediante la scrittura della parola *bicicletta*. A volte le parole sono introdotte o accompagnate da immagini statiche (fig. 3), come ad esempio nella puntata del 6 ottobre 1965, in cui vengono mostrate le parole (e i relativi disegni) *cravatta, credenza, cresta del gallo, crostata, crocevia, cruna dell'ago, cruciverba* per spiegare il nesso consonantico *cr*, e *scala, scalpello, scopa, scodella, scure, scudo*, per il nesso *sc-*; in altri casi, invece, sono degli oggetti reali a presentare le parole: nella puntata dell'11 gennaio 1961, per esempio, il maestro è ripreso tra le bancarelle di un finto mercato allestito nello studio di registrazione: la lettera da imparare è la *f* e, per introdurla, egli indica e nomina alcuni oggetti che iniziano proprio con questa consonante: *formaggio, fornelli, fucile, forchette, oggetti di ferramenta, fruste, fiaschi, fune, forbici, frutta, fagioli, fave, reparto femminile* («anche la parola *femminile* comincia con la lettera che oggi studiamo»), *forcine, fibbie, fazzoletti, federe, camicia di fustagno*.

Nel passo riportato di seguito, relativo alla prima puntata della stagione 1964-65, infine, le parole, accompagnate dalla voce fuori campo del maestro, si formano nel video come combinazione delle lettere dell'alfabeto (fig. 8). Si noti come, anche in questo caso, la scelta delle parole non sia casuale, bensì abbia il preciso scopo di offrire un contenuto familiare all'apprendente, in cui possa quindi immediatamente riconoscersi; si tratta, infatti, di un nucleo di vocaboli (*io, noi, padre, madre, Dio, casa*) sufficiente a evocare i principali valori attorno ai quali ruota il microcosmo individuale e collettivo del destinatario tipo di questo *Corso di istruzione popolare*.

Ecco due segni come questi / indicano la parola io / / altri segni si compongono insieme / abbiamo un'altra parola / noi / come vedete / è la combinazione di segni / gli stessi segni che si combinano in modo diverso / / questa loro diversa combinazione / dà origine a tante / a molte parole / come quest'altra / padre / / madre / / Dio / / casa / / io / noi / padre / madre / Dio / casa / / tutte parole che una volta dette rievocano in noi delle immagini / basta una parola / per aprire un mondo nuovo davanti a noi (10 ottobre 1964).

4.2 testi

Nelle puntate esaminate si riscontrano le seguenti tipologie testuali: 1) brevi narrazioni; 2) filastrocche e semplici poesie non d'autore; 3) testi letterari in poesia e in prosa (solo nel secondo corso); 4) testi di giornale; 5) scritture esposte. Ad eccezione del primo caso, che consiste in un «raccontino» creato *ad hoc* per porre in evidenza alcuni aspetti specifici della lingua, vale a dire i suoni *ce* e *ci*, e di cui si riscontra un solo esempio nella puntata del 27 gennaio 1961, in tutti gli altri si tratta di materiale autentico¹⁷.

Per esempio, nella puntata del 24 febbraio 1961 sono invitati in trasmissione «gli allievi di Allumiere», un piccolo comune della provincia di Roma; a questi viene chiesto di leggere, a turno, la seguente filastrocca:

Nella botte c'è buon vino,
nella notte c'è un lumino
Non c'è rosa senza spina,
non c'è monte senza cima.
C'è una nuvola nel cielo,
c'è una sposa col suo velo.
Non c'è spiaggia senza mare,
ma c'è dire senza fare.

Come si vede, nel testo prevalgono parole d'uso comune: la scelta del lessico trova riscontro nella tendenza, già evidenziata nel paragrafo precedente, a proporre vocaboli che abbiano per lo più referenti concreti e che soprattutto trovino un'immediata rappresentazione nel microcosmo individuale dell'apprendente: si tratta di oggetti al tempo presenti nelle case di ogni persona (*botte, vino, lumino*), elementi della natura (*rosa, spina, monte, cima, spiaggia, mare*) e della tradizione (*sposa, velo*),

17. Si tratta, per giunta, di una prassi educativa e didattica diffusa e vivamente consigliata nei più recenti studi dedicati all'alfabetizzazione dei bambini e delle bambine, da impiegare nelle diverse fasi del processo di acquisizione della lettura: «è opportuno fare ricorso a testi vicini agli interessi dei bambini e ai loro vissuti, appartenenti al loro ambiente sociale e così come si presentano nella realtà, quindi nel loro supporto materiale originario: dépliant, manifesti, volantini che circolano dentro e fuori la scuola, pubblicità, contenitori di alimenti, scatole di giocattoli, album di figurine, copertine di libri ecc.» (Terruggi et Farina, 2022: 66-67).

aspetti cioè che caratterizzavano il «retrotterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo» (Tesi VIII, 3).

Inoltre, è interessante osservare un particolare impiego in questo testo del materiale linguistico idiomatico: sono presenti alcuni proverbi variati rispetto alla loro forma cristallizzata (*nella botte c'è buon vino per nella botte vecchia c'è vino buono; non c'è rosa senza spina per non c'è rosa senza spine; ma c'è dire senza fare*, che rielabora, a partire dal verso precedente *non c'è spiaggia senza mare*, il proverbio *tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare*); si tratta di elementi linguistico-culturali ben radicati nella coscienza collettiva e che, com'è noto, a partire dai «programmi stesi da Lombardo Radice per la Riforma del 1923», hanno ricevuto una certa attenzione nella didattica dell'italiano partendo dal dialetto, in quanto esempio di lingua viva, che favoriva la sovrapposizione e dunque il graduale passaggio dal secondo al primo (Patota, 2014: 9-10).

È materiale autentico anche il testo di giornale mostrato nella puntata del 6 ottobre 1965, al fine di cercare e riconoscere al suo interno alcuni dei segni appena spiegati, vale a dire i nessi consonantici *cr-* e *sc-*:

Poi / abbiamo un titolo che ci interessa enormemente / guardatelo / leggiamolo insieme / “scoperta a Cerveteri una necropoli etrusca” / necropoli etrusca / queste due parole che cosa ci fanno ricordare? / proprio i suoni che abbiamo visto noi adesso / cronaca / necropoli / etrusca // ecco il suono *cro* / come nella parola *cronaca* / *sca* come abbiamo visto prima / vi ho detto la parola per esempio *scala* / *scalinata* (6 ottobre 1965).

E sono infine autentiche anche le diverse tipologie di scritture esposte su cui il maestro invita in più occasioni il pubblico a soffermarsi, al fine di allenare la propria competenza di lettura, già in fase di acquisizione.

Dovete poi ricercare questo segno / questa vocale / questa nostra prima lettera / in qualsiasi parte la possiate trovare scritta / dove? / eh pensateci voi stessi / la possiamo trovare scritta sulle targhe delle strade // la possiamo trovare scritta sui cartelli indicatori / sui giornali / sui libri / sulle vetrine // in qualsiasi posto dove noi vediamo segni scritti dall'uomo / possiamo trovare anche questa vocale (10 ottobre 1964).

Nello specifico, nelle puntate esaminate troviamo le seguenti scritture esposte: insegne su cui sono scritti i nomi delle vie, delle strade e delle piazze (fig. 9); manifesti affissi sui muri delle città e contenenti avvisi per la cittadinanza (fig. 10); cartelli negli uffici postali, recanti indicazioni in merito alle diverse operazioni che è possibile svolgere in un determinato sportello (fig. 11).

4.3 Materiale audiovisivo

Il tratto dell'autenticità caratterizza anche il materiale audiovisivo impiegato: s'incontrano brevi video-documentari di approfondimento, che descrivono ad esempio aspetti della natura, come i ghiacciai o gli animali del bosco (6 ottobre 1965), le più importanti città italiane (16 gennaio 1967), oppure diversi aspetti legati all'attualità (12 gennaio 1962).

Ma gli elementi sicuramente più interessanti e innovativi, relativamente sia alla prassi didattica sia alla comunicazione televisiva, sono i brevi "siparietti" che intervallano le lezioni, e che, nelle puntate esaminate, trovano riscontro essenzialmente in due tipologie: 1) riproduzione di scene di vita reale, che mostrano l'importanza di saper decifrare le comunicazioni scritte riportate sulle insegne e sui cartelli nei luoghi pubblici; 2) il film muto a puntate intitolato "Le avventure di Piero e Sara" (tra le puntate analizzate, se ne incontra un esempio in quella del 7 marzo 1963), che permette di esercitarsi sulla lettura delle didascalie.

Della prima tipologia di filmato (fig. 11), si riporta di seguito un estratto esemplificativo. In questo passo Manzi spiega ai suoi allievi che la capacità di leggere deve essere continuamente esercitata, e non soltanto in contesti per così dire prestigiosi quali sono i libri e i giornali, ma più semplicemente mettendosi alla prova nella vita di tutti i giorni, cioè proprio in quei contesti reali nei quali l'abilità di saper leggere e scrivere risulta davvero indispensabile. Al tempo stesso, il maestro vuole dimostrare e far comprendere alle persone a casa che, grazie alle conoscenze acquisite nel corso delle lezioni, loro sono già in grado di leggere, ma talvolta dimenticano di provare a farlo, perché non ne hanno l'abitudine e in quanto è radicata in loro la convinzione di non esserne capaci:

a) Voglio proprio mettervi alla prova / tutti / perché ormai voi sapete già leggere / leggere tutto / manca solo qualche lettera / pochissime lettere / e sapete dove vi voglio mettere alla prova? / proprio in un ufficio postale / perché è lì che occorre / saper leggere e saper scrivere / vogliamo andarci insieme in un ufficio postale?

b) A: deve andare all'altro sportello? / B: eh ma io ho già fatto la fila! / A: ma non ha visto cosa c'è scritto qui sopra? / Manzi: Serve aiuto signora? / B: Sì maestro / io non so leggere / Manzi: oh non sa leggere / B: no / Manzi: ma è sicura di non saper leggere? / B: eh... / Manzi: non saprà leggere bene forse / vuole provare a leggere qui per cortesia? [indica "sportello 1"] / B: uno / Manzi: **eh ha visto che sa leggere bene?** / E qui cosa c'è scritto? [indica un cartello con su scritto "pacchi, assicurate"] / B: pac-chi / Manzi: esatto / e sotto? / B: as-si-cu-ra-te / Manzi: bene signora [...] / **ogni volta che lei ha bisogno si ricordi / basta leggere / no?**

c) Così / amici / siamo andati a / ficcare il naso / in un ufficio postale / / **ma vi serva di lezione / quando entrate in un ufficio postale / e avete bisogno di fare qualche cosa / ricordatevi di leggere i cartelli** / che sono vicino ad ogni sportello / e saprete subito / se è il posto esatto / dove voi dovete svolgere l'azione che in quel momento dovete fare / chiaro? /

non dimenticate / non serve imparare a leggere solo per leggere un giornale / o / una lettera / serve anche in ogni momento della nostra vita (27 gennaio 1961).

Nessun astratto verbalismo, quindi; l'acquisizione della competenza letto-scrittoria deve avere un risvolto pratico, concreto e immediato nella quotidianità, in modo da permettere alle persone di agire in maniera autonoma, attiva e partecipata alla vita sociale.

5. Conclusione

Si è cercato di mettere in luce gli aspetti di convergenza tra la prassi didattico-educativa e il pensiero di Manzi, ricavati dall'analisi di alcune puntate del programma RAI *Non è mai troppo tardi*, con i principi dell'educazione linguistica democratica racchiusi nelle *Dieci tesi*. L'elemento interessante, da cui l'indagine ha preso le mosse, riguarda il fatto che tracce di un'applicazione sistematica di questi principi sono presenti in un programma che è andato in onda tra il 1960 e il 1968, e quindi con alcuni anni di anticipo rispetto alla redazione e alla pubblicazione del testo delle *Dieci tesi*, collocabili rispettivamente, come abbiamo visto, nel 1974 e nel 1975.

Questo dato non deve tuttavia indurre a considerare Manzi come un anticipatore teorico dei principi democratici applicati all'educazione linguistica, i quali erano naturalmente al centro del dibattito linguistico e pedagogico negli anni di *NEMTT*¹⁸ e che lui stesso deve aver pertanto conosciuto e assorbito: si tratterebbe di una forzatura interpretativa *a posteriori*; al contrario, questa corrispondenza di valori, metodi e contenuti può permettere di rileggere la figura e l'opera di Manzi come antesignane dell'applicazione sul campo di quegli stessi principi, in un contesto che per giunta somigliava molto poco alla scuola tradizionale – anche grazie all'impronta originale che lo stesso Manzi contribuì a dare – e che si prestava invece proprio come terreno favorevole alla sperimentazione didattica (e non solo).

Un altro elemento chiave riguarda il fatto che non disponiamo di alcuna testimonianza scritta relativa al suo pensiero pedagogico: «Alberto Manzi non ha scritto alcun libro che definisce l'impianto teorico e metodologico del proprio lavoro, anche se non mancarono sollecitazioni a farlo, come una sorta di “dovere” nel lasciare qualcosa che potesse rappresentare una guida o un punto di riferimento» (Farné 2024a: 10). Pertanto, provare a rimettere in ordine le tessere di un mosaico fatto di appunti e pensieri sparsi, per lo più conservati presso l'archivio del Centro Manzi¹⁹, al fine di dare una qualche forma organica alla sua opera educativa e didattica, è possibile solo attraverso uno studio interpretativo della sua azione sul campo, di cui rimane per fortuna una vasta e preziosissima testimonianza

18. Principi teorici che avevano trovato spazio e forma anche nelle riflessioni e nelle iniziative pedagogiche del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), fondato nel 1951 (Lo Duca, 2013: 32).

19. L'archivio del Centro Manzi ha sede a Bologna, presso l'Assemblea della Regione Emilia-Romagna: <https://www.centroalbertomanzi.it/categoria/archivio-centro-manzi/> (ultima consultazione 22/07/2024).

– per la verità, «un esempio abbastanza unico nel panorama della cultura pedagogica» (Farné, 2024a: 12), cioè a dire, una «consistente documentazione audiovisiva in presa diretta» (Farné, 2024a: 10).

Per finire, una costante che sembra emergere dagli studi più recenti (Emili et Lupi-Paganoni-Sabatano, 2023) dedicati a questa eclettica personalità di maestro, studioso, scrittore, ideatore e conduttore di programmi radio e televisivi e tanto altro, è il fatto di poter scorgere nel suo lavoro le tracce di diversi indirizzi e linee di pensiero, che non devono tuttavia indurre a collocare (e, forse, a rinchiudere) Manzi entro uno specifico metodo o un indirizzo pedagogico – operazione che si rivelerebbe tra l'altro semplicistica e molto riduttiva, data la complessità, la versatilità e l'eclettismo della figura e dell'opera – ma più semplicemente, per dirlo con le parole del suo massimo studioso, per mostrarcelo «meno isolato di quanto apparentemente potrebbe sembrare» (Farné 2024a: 31).

Questa conclusione, pertanto, non vuole avere il carattere della chiusura, bensì quello dell'apertura; il percorso fin qui tracciato si dà infatti come punto di partenza di uno studio più approfondito sull'opera di Alberto Manzi e vuole anche essere un augurio, proprio nella ricorrenza dei cento anni dalla sua nascita, che il lavoro del maestro possa finalmente ricevere l'attenzione che merita anche nel campo della linguistica, della didattica e della storia della lingua italiana.

È vero che erano venuti qui anche per ringraziare tutti / e / anche per ringraziare me / ma non è me che devono ringraziare / perché sono loro che sono degni di ogni ringraziamento / perché sono loro che / e siete voi tutti / che pur ritornando stanchi ogni giorno dal lavoro / pur avendo le mani che vi bruciano per la fatica / per la dura fatica d'ogni giorno / riuscite / a dimenticare la stanchezza / a dimenticare la fatica / ogni cosa / pur di prendere la penna in mano / il quaderno / il libro / e di imparare insieme a me / insieme ai vostri maestri / perciò / quello che mi rimane da fare è di non parlare più / e di farvi vedere gli allievi / gli alunni / di Allumiere (24 febbraio 1961).

Appendice

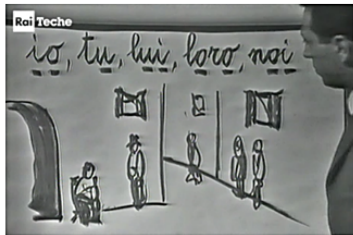


Figura 1 - Disegno 1



Figura 2 - Immagine video



Figura 3 - Immagine statica



Figura 4 - Disegno 2



Figura 5 - Orologio

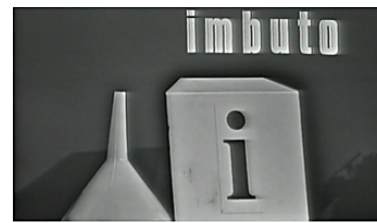


Figura 6 - Imbuto

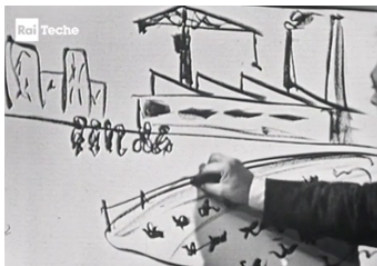


Figura 7 - Disegno 3

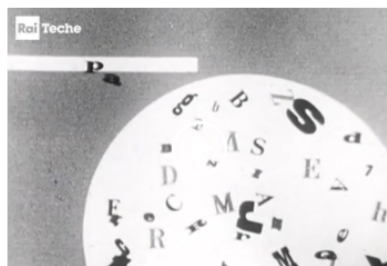


Figura 8 - Combinazione lettere



Figura 9 - Nomi delle strade



Figura 10 - Affissioni



Figura 11 - Ufficio postale

Bibliografia

- Bachis, Dalila (2022), «Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche», *Italiano LinguaDue*, n° 14 (1), pp. 1018-1037.
- Banfi, Emanuele (2019), «Il contesto delle *Dieci tesi* del GISCEL...A partire dal 1963, un anno speciale», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 11-21.
- Biffi, Marco e Cialdini, Francesca (2022), «Banche dati per il trasmesso: il LIR e il LIT», in Emanuela Cresti e Massimo Moneglia (ed.), *Corpora e studi linguistici. Atti del LIV Congresso della Società di Linguistica Italiana (Online, 8-10 settembre 2021)*, Milano, Officinaventuno, pp. 119-134.
- Calò, Rosa, Guerriero, Anna Rosa e Marchese, Maria Antonietta (2019), «Tesi VIII. I principi dell'educazione linguistica democratica», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 111-156.
- Convertini, Tania (2024), *L'ABC di Alberto Manzi maestro degli italiani*, Roma, Editoriale Anicia.
- De Mauro, Tullio (1972), *Storia linguistica dell'Italia unita*, 3ª ed., Bari, Laterza [1ª ed., 1963].
- De Mauro, Tullio (1998), *Prefazione al Dizionario italiano di base*, Torino, Paravia.
- De Mauro, Tullio (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- De Renzo, Francesco (2018), «Un'educazione linguistica democratica», in Stefano Gensini, Maria Emanuela Piemontese e Giovanni Solimine (ed.), *Tullio De Mauro*, Roma, Sapienza University Press, pp. 93-104.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo e Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Di Michele, Francesca (2022), «L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità», in Massimiliano Fiorucci, Silvia Nanni, Marianna Traversetti e Alessandro Vaccarelli (ed.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 65-70.
- Elisa, Giuseppe, Polenghi, Simonetta e Rossini, Valeria (ed.) (2019), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Emili, Enrico Angelo e Lupi, Andrea (2023), «Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n° 11 (1), pp. 58-65.
- Farné, Roberto (2003), *Buona maestra TV. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Roma, Carocci.

- Farné, Roberto (2024a), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro. Seconda edizione ampliata*, Bologna, University Press.
- Farné, Roberto (2024b), Introduzione a Alberto Manzi, *La luna nelle baracche*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, pp. 5-13.
- Gensini, Stefano (2005), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*, Roma, Carocci.
- Isidori, Maria Vittoria (2016), *Bisogni educativi speciali (BES). Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*, Milano, Franco Angeli.
- Lavinio, Cristina (2019), «Tesi I. La centralità del linguaggio verbale», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 51-62.
- Leone, Massimo (2011), «Dall'ideologia linguistica all'ideologia semiotica. Riflessioni sulla smentita», *Esercizi Filosofici*, n° 6, p. 318-328.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Loiero, Silvana e Lugarini, Edoardo (ed.) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Manzi, Alberto (2024), *La luna nelle baracche*, introduzione di Roberto Farné, Roma, Edizioni di storia e letteratura.
- Manzi, Alberto (1992), *Leggere e scrivere, che bella TV!*, in AA.VV., *Il progetto DSE*, Torino, Nuova ERI.
- Mulas, Andrea (2020), *L'America latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi, Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, n° 9, pp. 59-77.
- Nitti, Paolo (2023), *Linguistica popolare e ideologia linguistica*, Milano, AlboVersorio.
- Paganoni, Claudia (2023), «Alberto Manzi: popular education and adults' literacy. Pedagogy and teaching strategies from television broadcasts», *INTED2023 Proceedings*, pp. 7234-7239.
- Patota, Giuseppe (2014), «L'italiano a scuola», in Isabella Donfrancesco e Giuseppe Patota (ed.), *1954-2014. L'italiano tra scuola e televisione*, Torino, Loescher, pp. 9-46.
- Ramat, Paolo (2018), «La Sli, il Giscel e la linguistica italiana», in Stefano Gensini, Maria Emanuela Piemontese e Giovanni Solimine (ed.), *Tullio De Mauro*, Roma, Sapienza University Press, pp. 49-56.
- Rossetti Pepe, Gabriella (1973), *Le settecento parole. Cultura popolare e istruzione*, Milano, Franco Angeli.
- Sabatano, Fausta (2023), «"Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n° 11 (1), pp. 76-85.
- Sobrero, Alberto A., «Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti», in Silvana Loiero e Edoardo Lugarini (ed.), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 99-110.

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Terruggi, Lilia Andrea e Farina, Elisa (2022), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci.

Wanschelbaum, Cinthia (2014), «La educación en Argentina. Una historia de la diferenciación y desigualdad educativa», *Cuadernos de História de Educação*, nº 13 (1), pp. 233-249.