

# «L'UOMO INTERO [...] DELLA VITA REALE» E LE SUE LINGUE

Sandra Covino<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Nella stesura di questo articolo ho tratto iniziale ispirazione dalla Tavola rotonda *Un nuovo italiano per nuovi italiani. Lingua, letteratura, integrazione*, uno degli eventi organizzati nel 2018 dall'Università per Stranieri di Perugia nell'ambito del Progetto *UmbriaMiCO-Festival del Mondo in Comune* coordinato da Tamat<sup>2</sup>.

I principali stimoli all'intervento che pronunciai in quella circostanza furono offerti allora da due ospiti della Tavola rotonda: Elvira Mujčić, autrice del romanzo *La lingua di Ana. Chi sei, quando perdi radici e parole?* (Mujčić, 2012), e la sociologa dell'educazione Mariagrazia Santagati, che illustrò gli obiettivi del progetto *SUCCESSO nei PERcorsi formativi degli studenti di origine immigrata* (cfr. ora Santagati, 2019)<sup>3</sup>.

Partirò da questi spunti per poi soffermarmi sui bisogni linguistici di secondo livello di apprendenti di origine migratoria, dopo avere richiamato alcuni dati aggiornati sull'incidenza del fenomeno migratorio nel sistema scolastico italiano e in altri contesti della vita associata.

## 2. «L'UOMO INTERO DELLA VITA REALE»

### 2.1. *La riflessione di Manzoni*

Nel *Della lingua italiana*, un vero trattato di linguistica generale *ante litteram*, Manzoni affronta tra l'altro il tema della difficoltà a esprimersi in una lingua straniera e che non si possiede per intero. Immaginando che si incontrino uno Spagnolo, un Inglese e un Tedesco, «ignari ciascheduno della lingua degli altri due» e che perciò decidano di parlare tra di loro in quel po' di francese che sanno, l'autore osserva che nei loro discorsi i tre personaggi ricorreranno spesso a parole generiche e a perifrasi diverse dai termini appropriati e dalle costruzioni necessarie, nonché a calchi dalle loro lingue e a forme analogiche:

Con tali condizioni, e con tante altre consimili che il lettore può immaginar da sé, dicono le cose che dicono: quelle che tacciono e che avrebbero dette, se ognun di loro avesse parlato nella sua lingua nativa, e con gente di quella

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

<sup>2</sup> Su questa organizzazione non governativa, il cui ampio ventaglio di scopi comprende il supporto all'inclusione sociale (e lavorativa) dei migranti nelle comunità d'accoglienza e la sensibilizzazione del pubblico sui temi della cittadinanza globale, cfr. <https://tamat.org/>. Sul Progetto *UmbriaMiCO*, realizzato con il sostegno finanziario dell'Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo, cfr. <https://www.umbriamico.com/it>.

<sup>3</sup> Il progetto *Su.Per* è stato promosso dal CIRMiB (Centro Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni – Brescia) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

lingua medesima, Dio lo sa [...]: essi medesimi non lo sanno se non in parte, perché non solo si parla, ma si pensa con parole; [...] e molte e molte cose che avrebber dette parlando nella loro lingua nativa, perché questa lingua medesima gliele avrebbe suggerite, somministrate, non sono loro pur venute in mente (Manzoni, 1974: A, 94-95).

Il rischio dell'impaccio comunicativo e del silenzio è colto dallo scrittore in tutte le sue implicazioni: l'incapacità di esprimersi come nella propria lingua madre «blocca lo scambio delle idee e degli affetti, mortifica il pensiero e, limitando la comunicazione interpersonale, limita lo stesso sviluppo della personalità individuale» (Bruni, 1999: 46). Un esempio analogo è applicato da Manzoni alla situazione linguistica italiana del suo tempo, caratterizzata dall'utilizzo spontaneo dei dialetti e da una conoscenza dell'italiano spesso solo libresca e parziale: quando a un «crocchio [...] di milanesi» che normalmente conversavano in dialetto si univa un Italiano d'altra regione, ciò provocava il passaggio al “codice ristretto” dell'italiano, ovvero a quella lingua, né viva né intera, che gli Italiani condividevano ma che non rispondeva a tutti i bisogni comunicativi degli individui e della società (cfr. Manzoni, 1974: D, 367-368; E, 541-542). Se la padronanza naturale della lingua è minore nello scritto rispetto al parlato – annotava ancora Manzoni in un altro passo del trattato – le conseguenze risultano altrettanto negative:

Così, chi, dovendo scrivere, non ha a sua disposizione che una parte di lingua, è condotto naturalmente a pensare in una parte di lingua, a circoscrivere la materia al suo vocabolario. Prendendo la penna in mano, non è più, non aspira nemmeno a essere *l'uomo intero, dirò così, della vita reale*; è già rassegnato a dire, non quello che potrebbe, ma quello che può (ivi: E, 567; c.vo mio).

## 2.2. *La lingua di Ana*

Il romanzo della scrittrice e traduttrice di origini bosniache Elvira Mujčić affronta – dal punto di vista dei “nuovi Italiani” di oggi – proprio questo nodo problematico: l'incapacità di esprimersi si tramuta in difficoltà di esistere, ma il travaglio per superare l'incapacità di comunicare in un'altra lingua, in una lingua che non possediamo ancora per intero, può, o meglio deve, diventare una sfida da vincere e un'opportunità esistenziale. In questa sfida la scuola gioca, com'è ovvio, un ruolo fondamentale.

Il nostro spazio linguistico, contraddistinto fino agli Sessanta del Novecento dalla convivenza tradizionale di italiano, dialetti e lingue di minoranza, si è ulteriormente ampliato e articolato negli ultimi decenni grazie a un plurilinguismo esogeno, o neoplurilinguismo, introdotto dagli immigrati e dai loro figli, che ha proiettato la scuola verso nuovi traguardi, imponendo una riflessione sui rapporti tra plurilinguismo e integrazione, ovvero sui modelli formativi più adeguati ai bisogni di educazione linguistica della variegata pluralità di alunni da accogliere (cfr. Calò, 2015).

Negli anni Settanta del secolo scorso, le *Dieci Tesi* del GISCEL per un'educazione linguistica democratica «impattarono su una situazione sociolinguistica italiana ben lontana da quella attuale [...] ma per molti versi a questa assimilabile». Sono parole di Alberto Sobrero (2017: 20), che, citando il passo seguente, dedicato alla critica della pedagogia linguistica tradizionale, ha osservato che «basta sostituire “dialetto” con “lingue degli immigrati” per avere una diagnosi attualissima»:

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi [...]. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica

tradizionale ignora e reprime, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale (Tesi VII E)<sup>4</sup>.

Oggi la sfida è proprio quella di trasformare la diversità linguistica di partenza, non più dialettale ma alloglotta, da causa di svantaggio e di insuccesso a opportunità di crescita individuale e sociale, per una piena integrazione nella comunità italiana, coniugata a un arricchimento identitario.

### 3. I DATI PIÙ RECENTI DISPONIBILI SUGLI ALUNNI DI ORIGINE IMMIGRATA

#### 3.1. Presenze e scelte

A proposito di scuola, vediamo innanzitutto qualche cifra. Gli ultimi dati disponibili, aggiornati al 31.12.2020 (cfr. MI, 2021), confermano che, a fronte di un costante trend negativo del numero degli alunni italiani, sono proprio gli studenti *con cittadinanza non italiana* (d'ora in poi CNI) il fattore più dinamico del nostro sistema scolastico, anche se il ritmo della loro crescita nell'ultimo decennio si è attestato su livelli sensibilmente inferiori a quelli del decennio 2000/2001-2009/2010 (cfr. ivi: Tavv. 1-2). Rispetto al rilevamento dell'anno precedente, nell'a.s. 2019/2020 la componente studentesca con cittadinanza italiana è diminuita di circa 115.000 unità (-1,5%); l'aumento di 19.000 unità degli alunni di origine migratoria (+2,2%) ha fatto invece passare la loro incidenza sul totale dal 10,0% al 10,3%<sup>5</sup>.

Complessivamente, i Paesi di provenienza degli alunni CNI sono più di duecento, ma i principali, a livello nazionale, restano Romania, Albania, Marocco e Cina<sup>6</sup>; in Umbria i gruppi più numerosi attualmente sono quello albanese, il marocchino, il rumeno e l'egiziano (cfr. ivi: Tav. 18). La regione con il maggior numero di studenti stranieri è la Lombardia (25,6% del totale); Emilia Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana assorbono, nell'ordine, una quota di studenti CNI compresa tra il 12% e l'8,3% (cfr. ivi: Graf. 5)<sup>7</sup>. In rapporto alla popolazione scolastica locale (cfr. ivi: Graf. 16), al primo posto si colloca l'Emilia Romagna (17,1%), seguita da Lombardia (16%), Toscana (14,5%), Veneto (14,1%), Umbria (13,9%), Liguria (13,8%) e Piemonte (13,7%)<sup>8</sup>.

Com'è noto, in Italia la cittadinanza si assegna alla nascita per *ius sanguinis*, cioè per trasmissione di quella dei genitori. Dall'a.s. 2007/2008, nei rapporti annuali del Ministero, il criterio della cittadinanza degli studenti è stato integrato dalla distinzione tra i nati in Italia e i nati all'estero; quest'ultimo gruppo è poi suddiviso tra coloro che nell'anno precedente erano già presenti nel sistema educativo italiano e coloro che nell'anno di riferimento vi sono entrati per la prima volta.

<sup>4</sup> *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

<sup>5</sup> L'aumento più consistente di studenti CNI, pari a 7.742 unità (+4,3%), si registra nella Scuola secondaria di I grado, in continuità con l'andamento degli ultimi anni (cfr. ivi: 12).

<sup>6</sup> Queste le cifre, in valori assoluti, relative ai primi dieci paesi (tra parentesi quadre le percentuali calcolate su 100 alunni stranieri): Romania 156.718 [17,19%], Albania 118.778 [13,5%], Marocco 108.454 [12,3%], Cina Repubblica Popolare 55.993 [6,4%], India 29.572 [3,4%], Egitto 28.963 [3,3%], Moldavia 26.071 [2,9%]; da correggere: 3%], Filippine 26.008 [3,0%], Pakistan 22.483 [2,6%], Bangladesh 20.749 [2,4%] (cfr. ivi: tav. 15). In MIUR (2018), dopo la Cina si collocavano invece Filippine 26.962 [3,264%], India 25.851 [3,129%], Moldavia 25.308 [3,064%], Ucraina 19.956 [2,416%], Pakistan 19.934 [2,413%], Egitto 19.925 [2,412%].

<sup>7</sup> Seguono la Campania (3,2%) e le altre regioni con percentuali via via decrescenti. La presenza più numerosa di studenti con background migratorio nelle regioni del Nord e del Centro della Penisola si spiega facilmente con le maggiori opportunità di lavoro che esse offrono ai genitori.

<sup>8</sup> In MIUR (2018), l'Umbria si collocava al terzo posto di questa classifica, con il 13,8%.

Sono gli studenti “stranieri” nati in Italia l'unica componente in crescita della popolazione scolastica, che permette di contenerne il calo complessivo. Nell'ultimo anno censito, la loro quota è aumentata di oltre 20 mila unità (salendo al 65,4% sul totale degli studenti di origine migratoria), mentre i nati all'estero sono diminuiti di oltre 3.000 unità (cfr. ivi: Graf. 8 e Tav. 7). Nella Scuola secondaria di II grado, però, la componente maggioritaria sul totale degli alunni CNI si conferma quella dei nati all'estero (59,2%), nonostante il calo progressivo. La presenza degli studenti che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano è più consistente nella Secondaria di I e di II grado; su questo dato incide, specie al Sud (con in testa la Sicilia), il numero maggiore di studenti di recente immigrazione, tra cui «minori non accompagnati arrivati per lo più via mare e quindi distribuiti nelle aree prossime all'approdo» (cfr. ivi: 18, 20 e Tav. 9)<sup>9</sup>.

Considerando l'insieme degli studenti CNI nella Scuola secondaria di II grado, le statistiche mostrano una tendenza espansiva della loro presenza. Nell'a.s. 2019/2020 gli alunni di origine migratoria sono aumentati di oltre 5.600 unità, portando l'ammontare complessivo a 204.678, pari al 7,6% degli studenti totali (cfr. ivi: 42)<sup>10</sup>. Nei diversi indirizzi della scuola secondaria di II grado, l'incidenza degli alunni CNI varia peraltro sensibilmente (cfr. ivi: Tav. 27): la percentuale più bassa si registra nei licei (4,7% sul totale degli iscritti) e negli istituti tecnici (9,3%); i valori più alti si hanno negli istituti professionali (12,5%) e nei percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale (IeFP, 22,5%)<sup>11</sup>. Tuttavia, tra gli studenti CNI nati in Italia si nota uno spostamento delle preferenze «a favore di percorsi scolastici generalmente considerati più impegnativi e di livello più elevato». Sale al 35,7% la quota degli studenti che frequentano i licei (con punte del 15,4% allo scientifico e dell'8,8% al liceo linguistico); negli istituti tecnici, in cui la percentuale degli stranieri nati in Italia è del 39,6%, prevale la scelta degli indirizzi tecnologico ed economico: rispettivamente 20,1% e 19,5% (cfr. ivi: 46 e Tav. 30).

### 3.2. Ritardo scolastico, abbandoni della frequenza e percorsi non interrotti

Dal punto di vista del successo scolastico, il quadro fotografato dal MI (2021) resta problematico. A 18 anni la percentuale di studenti stranieri in ritardo sale, rispetto ai precedenti ordini di scuola, al 60,5% (ritardo che tra l'altro colpisce in misura maggiore i ragazzi rispetto alle ragazze). Si tratta di un dato in costante miglioramento<sup>12</sup>, ma è presumibile che la pandemia, scoppiata nel marzo 2020 e tutt'ora in atto, abbia bloccato, se non addirittura invertito, questa tendenza positiva<sup>13</sup>. In ogni caso, nell'a.s. 2019/2020 le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria restavano ancora notevoli a tutti i livelli di scolarità; tale divario appare massimo nella Scuola secondaria di II grado,

<sup>9</sup> Anche per quanto riguarda i CPIA – dove i minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi MSNA) vengono più frequentemente accolti subito dopo il loro arrivo – è maggiore la presenza di questi ragazzi nelle sedi del Sud e delle isole (16%), con punte del 21% in Sicilia e del 19% in Calabria, come attesta il primo Rapporto INVALSI sui CPIA, pubblicato nel febbraio 2020. Nel resto del Paese la percentuale media dei MSNA iscritti ai CPIA è del 6% (cfr. Santagati, Barzaghi, Colussi, 2020: 118).

<sup>10</sup> Nel 2009/2010 la percentuale era del 5,3%; nel 2018/2019 del 7,4% (cfr. MI, 2021: Tav. 3).

<sup>11</sup> Sia tra gli studenti italiani sia tra quelli CNI l'opzione per gli istituti professionali è tanto più frequente quanto più bassa è la votazione conseguita all'uscita dalla Secondaria di I grado, viceversa quanto più alta è la votazione, tanto più frequente è l'orientamento verso i licei (cfr. ivi: Tav. 29).

<sup>12</sup> Nell'a.s. 2011/2012, i diciottenni CNI in ritardo erano il 77,4%; nell'a.s. 2018/2019, il 63,8% (cfr. ivi: Tav. 32).

<sup>13</sup> In generale, si veda l'allarme lanciato dal rapporto UNESCO *et al.* (2021), che denuncia il forte impatto negativo del covid-19 sull'apprendimento, in particolare per quanto riguarda l'ampiamiento di *pre-pandemic disparities* in campo educativo; di qui la necessità di progettare e implementare ovunque *more resilient systems*.

dove le percentuali dei ritardi risultano il 18,8% tra gli italiani e il 56,2% tra gli stranieri (cfr. ivi: Graf. 15). Trova conferma, inoltre, il ruolo cruciale rivestito, rispetto all'insorgere dell'insuccesso scolastico, dal primo biennio della Secondaria di II grado<sup>14</sup>.

Alle difficoltà scolastiche è poi collegato il fenomeno dell'abbandono degli studi. L'indicatore europeo ELET (*Early Leaving from Education and Training*) evidenzia che gli alunni CNI sono quelli a più alto rischio di dispersione, specie nella Scuola secondaria superiore, come si è già sottolineato<sup>15</sup>. Raggiunta l'età in cui l'obbligo scolastico cessa, oltre un quarto di questi studenti interrompe la frequenza; ciò impedisce loro di raggiungere il livello di formazione necessario per un migliore inserimento nel mondo del lavoro (cfr. ivi: 10 e Graf. 3).

D'altra parte, va segnalato che quasi il 34% dei diplomati CNI sceglie di proseguire gli studi all'università dopo l'esame di Stato. La percentuale si riferisce agli anni 2016 e 2017, gli ultimi per i quali, il MIUR (prima dello sdoppiamento tra MI e MUR) ha raccolto e diffuso informazioni statistiche relative anche a *Università e Alta Formazione Artistica* (cfr. MIUR, 2018: § 6, p. 56 e Tav. 34). Si tratta di una quota consistente, anche se inferiore alla percentuale degli immatricolati italiani negli stessi anni (51,1%). In entrambi i gruppi prevalgono i diplomati provenienti dai licei e coloro che hanno conseguito votazioni migliori all'esame di Stato. Quanto alle macro-aree disciplinari, il dato complessivo vede al primo posto, nelle scelte delle matricole CNI, già residenti in Italia, gli studi sociali, con il 39,7% (MIUR, 2018: Tav. 35), in linea con le preferenze dei colleghi italiani; più interessante quanto emerge disaggregando i dati per cittadinanza: gli studenti con nazionalità polacca, ucraina e filippina optano più frequentemente per i corsi di studio dell'area scientifica (cfr. ivi: Tav. 36).

#### 4. UN ITALIANO PER ...

Come sottolinea Favaro (2016 e 2017), l'italiano nelle situazioni di contatto multiculturale si presenta oggi con “volti” molteplici e diversificati tra loro: dalla *lingua della sopravvivenza* per i neoarrivati nel nostro Paese alla *lingua del lavoro* e dei rapporti esterni alla famiglia per chi è qui da più tempo, alla *lingua adottiva* degli studenti nati in Italia da genitori immigrati, per i quali rappresenta quasi una *seconda lingua madre*. Sul piano educativo, ciò comporta l'esigenza di ripensare e adeguare schemi organizzativi e proposte didattiche che riguardino non solo i casi di bilinguismo emergente ma tutti i bisogni linguistici che il fenomeno delle migrazioni ha creato nelle varie comunità di apprendimento e nel complesso della società italiana.

I dati statistici riportati e commentati nei §§ 3.1-2 e quelli che riferirò nei §§ 4.1 e 4.3.1 sono stati selezionati con lo scopo di attirare l'attenzione sui contesti e i settori in cui il bisogno di potenziare le competenze in italiano riguarda più specificamente i piani alti della lingua, quelli a cui non riescono spesso ad accedere gli stessi cosiddetti madrelingua. Mi riferisco a quell'italiano “evoluto” la cui mancata padronanza è causa di esclusione ed emarginazione, impedendo l'approdo a livelli più elevati di istruzione, l'acquisizione e

<sup>14</sup> Nel passaggio d'età da 14 a 15 anni, l'incidenza dei ritardi saliva nel 2011/2012 dal 58,9% al 70,9% (con un +12%); nel 2019/2020 lo scarto tra quattordicenni e quindicenni in ritardo è risultato del 13,5%, passando dal 37,0% al 50,4% (cfr. MI, 2021: 52).

<sup>15</sup> L'indicatore ELET registra la quota di individui tra i 18 e i 24 anni «con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione professionale». Nel 2020, tale indicatore riferito ai giovani stranieri residenti in Italia è stato pari al 35,4%, a fronte di una media nazionale del 13,1%, a sua volta inferiore del 3% rispetto all'obiettivo europeo 2020 fissato al 10% (cfr. ivi: 54 e nota 5).

l'esercizio della cittadinanza consapevole e lo sviluppo pieno e maturo delle potenzialità individuali: l'uomo intero della vita reale di cui parlava Manzoni.

Quali sono gli ambiti in cui il possesso di solide competenze in italiano risulta cruciale per la piena realizzazione dei processi di integrazione, unitamente alla maturazione e alla messa a frutto di inclinazioni, capacità e ambizioni dei “nuovi Italiani”? Vediamone alcuni.

#### 4.1. *Il mondo del lavoro e dell'imprenditoria*

Qui l'italiano evoluto è la lingua delle professioni e dell'interazione formale con i propri partner e con i superiori.

Indagini di natura socio-economica condotte in ambito internazionale, su cui si soffermano Bonifazi *et al.* (2019: 98-99), hanno dimostrato la correlazione tra i progressi nell'apprendimento della lingua del Paese ospite e il graduale avanzamento della posizione occupazionale dei lavoratori immigrati, in termini di incremento del salario, avanzamento della carriera e potenziamento delle gratificazioni ricavate dalle proprie mansioni. Si pensi al possibile passaggio da compiti per cui «l'abilità linguistica non costituisce un criterio escludente (ad esempio, il manovale nell'edilizia o il bracciante agricolo)» a compiti per cui «è necessaria non solo la conoscenza dell'attività e dei processi produttivi ma anche la capacità di comunicazione (ad esempio, nelle funzioni di pianificazione e coordinamento [...] del capomastro o caposquadra)». Proprio fattori motivazionali di tipo economico e occupazionale rappresentano, per i lavoratori immigrati, il principale incentivo all'investimento di tempo e di impegno (quindi, anche di reddito) indispensabile per seguire percorsi formativi volti al potenziamento delle proprie abilità linguistiche.

Il presupposto di una buona conoscenza della lingua maggioritaria riguarda anche i “nuovi Italiani” che sono riusciti ad avviare e fare crescere attività imprenditoriali. Secondo i dati forniti lo scorso ottobre dalla Fondazione Leone Moressa nel *Rapporto annuale 2021 sull'economia dell'immigrazione*, in Italia nel 2020 gli imprenditori nati all'estero erano 740.000, pari al 9,8% del totale, percentuale in aumento rispetto al 2019 (+2,3%)<sup>16</sup>.

La ricerca illustrata in Santagati (2019) sui “percorsi inattesi” di studenti resilienti, capaci cioè di ottenere ottimi risultati scolastici, nonostante il possibile svantaggio derivante dal background migratorio e da uno status socio-economico basso, potrebbe essere estesa agli adulti senza cittadinanza italiana titolari di imprese, puntando la lente d'ingrandimento sulle loro competenze linguistiche<sup>17</sup>. Sarebbe interessante, cioè, indagare e fare emergere quanto questo tipo di abilità abbia inciso nel determinare la realizzazione dei loro progetti: non solo il livello di capacità comunicative in un italiano *di qualità* ma

<sup>16</sup> Sebbene la pandemia abbia fatto sentire i suoi effetti negativi anche, anzi soprattutto, sugli occupati di nazionalità straniera, non ha fermato il trend di crescita dell'ultimo decennio relativo alle imprese a conduzione immigrata (in edilizia, artigianato, commercio, servizi, ecc.). Rispetto al 2011, gli imprenditori nati all'estero sono aumentati del 29,3% (mentre i nati in Italia hanno fatto registrare un calo del -8,6%). Le nazioni d'origine più presenti sono Cina, Romania, Marocco e Albania, ma la crescita più significativa si riscontra tra i nati in Bangladesh, Pakistan e Nigeria. Gli imprenditori immigrati sono aumentati in tutte le regioni: l'Umbria è tra quelle in cui gli incrementi sono stati superiori al 3% (cfr. Melis, 2021).

<sup>17</sup> Relativamente alle “storie di successo” di ex-MSNA, rimando all'indagine esplorativa di Santagati, Barzaghi, Colussi (2020, in partic.: 124-137). L'intervento mette in luce, attraverso le testimonianze di dieci giovani ormai adulti, il loro percorso verso l'integrazione e l'autonomia, che comprende l'accesso ai servizi di base, alla formazione, al mercato del lavoro, alla casa e, più in generale, alla partecipazione sociale. Le storie di formazione non interrotta sono spesso legate all'incontro dei MSNA con educatori e operatori dell'accoglienza (docenti dei CPIA e altri referenti del pubblico e del privato sociale) «capaci di negoziare e trattare il loro inserimento nelle scuole secondarie di secondo grado» (ivi: 154). Sulle iniziative rivolte a MSNA nate dalla collaborazione tra il CPIA 1 di Perugia, l'Università per Stranieri di Perugia, istituti scolastici e diverse associazioni impegnate sul territorio, v. Santagati, Colussi, Di Rosa, Vetrugno (2020: 160-163).

anche le opportunità fornite dal loro bi- o plurilinguismo. Studiare, insomma, casi esemplari di integrazione nella società italiana, partendo dai percorsi acquisizionali e dalle pratiche linguistiche di chi ha raggiunto posizioni di rilievo (o comunque di tipo gestionale) nel mondo del lavoro.

#### 4.2. *L'ambito artistico e creativo: l'uso espressivo della lingua (con una postilla)*

Se è vero che nei CPIA e negli altri centri che erogano corsi di lingua, le classi decisamente più numerose e affollate sono quelle che si fermano al livello A2, cioè al livello di competenza linguistica richiesto dalle autorità italiane agli immigrati per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo, e se molti “nuovi Italiani” non sembrano motivati ad andare oltre gli usi comunicativi elementari, al contrario alcuni arrivano a sviluppare un interesse verso la comunicazione intellettuale e, più specificamente, letteraria nella nostra lingua. Narratori contemporanei ormai famosi, come Elvira Mujčić o come Amara Lakhous, Tahar Lamri, Igiaba Scego,

rappresentano solo la punta dell'iceberg, sotto la quale troviamo le storie di tante persone che hanno, con motivazioni diverse, scelto l'italiano come lingua per esprimere il vissuto e le emozioni, spesso per raccontare la faticosa conquista di un'identità multiculturale e plurilingue [...]. Questi esperimenti di uso letterario della lingua italiana stanno creando un nuovo capitolo della storia dell'eteroglossia letteraria italiana, cioè l'uso della lingua per scelta consapevole di non madrelingua, una storia plurisecolare che vanta i precedenti illustri di Montaigne, Voltaire, Mozart, Byron, Gogol', Joyce (Palermo, 2016)<sup>18</sup>.

A margine, aggiungo un'altra considerazione. La narrazione, sotto varie forme, delle proprie storie (spesso drammatiche) di emigrazione e di approdo in un nuovo Paese costituisce un'attività stimolante e ricca di ricadute positive anche per chi non coltiva ambizioni artistiche, a patto che gli ambienti con cui il migrante entra in contatto siano disponibili all'ascolto e a considerare tali esperienze, con le diversità linguistiche e culturali di cui sono portatrici, un patrimonio da non disperdere. Un esempio virtuoso, in questo senso, è offerto dai laboratori di narrazione, nati nell'ambito della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo, grazie ai quali è stata data voce, con modalità interazionali, ai racconti di giovani “resilienti” arrivati in Italia attraverso la rotta centrale africana, la Libia e il Mediterraneo (cfr. D'Agostino, 2021). L'interesse di tali progetti e linee di ricerca riguarda non solo gli insegnanti, i volontari e gli esperti dei processi migratori ma si collega alla crescita di sensibilità e volontà di intervento solidale che essi possono stimolare nell'intera comunità nazionale, in particolare e sperabilmente nei decisori politici.

#### 4.3. *La scuola secondaria di II grado e l'università*

Maggiore approfondimento merita l'ambito dell'istruzione scolastica, ultimo nella nostra panoramica ma in posizione apicale per impatto sociale e numero dei soggetti coinvolti. Qui l'italiano che, accogliendo l'espressione coniata da Francesco Bruni, ho definito “evoluto” è la lingua dell'acculturazione superiore e delle discipline specialistiche.

<sup>18</sup> Sulla “questione” della letteratura migrante e la scelta dell'italiano come lingua “adottiva”, v. la riflessione e la ricognizione critica di Calitti (2018).

#### 4.3.1. La literacy in lettura e i bisogni “di secondo livello”

Gli esiti delle prove INVALSI mostrano con chiarezza il legame profondo che esiste fra la ridotta competenza linguistica di alunni con background migratorio e le loro difficoltà scolastiche, che si accentuano, come abbiamo visto, nel biennio della Secondaria di II grado (cfr. *supra*, nota 14). Confrontando i punteggi medi ottenuti in italiano e matematica per tutti i gradi nelle rilevazioni del 2013 e del 2019, si nota che nell'ambito di ciascun grado il gap tra gli alunni *senza* background migratorio e gli alunni *con* background migratorio non si è ridotto nel tempo ed è più vistoso proprio in italiano e per i “figli di non italiani” nati all'estero<sup>19</sup>.

Nell'ultima indagine PISA, che si è incentrata sulla *literacy* in lettura (comprensione, interpretazione e riutilizzo dei testi), il divario tra i punteggi dei due gruppi è risultato in calo rispetto all'ultima rilevazione comparabile, svoltasi nel 2009, ma è rimasto rilevante; va inoltre considerato l'effetto che sulla diminuzione della “forbice” statistica ha avuto l'abbassamento dei risultati fatti registrare dagli studenti italiani<sup>20</sup>.

Scaglione (2021) pone l'accento su un aspetto particolarmente interessante delle indagini OECD-PISA: i questionari non si limitano a raccogliere informazioni sullo status socio-economico della famiglia dello studente e il luogo di nascita dei genitori, come fa INVALSI, ma rilevano anche se la lingua di somministrazione dei test coincide o meno con la lingua principalmente parlata in casa.

Emergono così informazioni importanti del tutto trascurate nei questionari INVALSI; da PISA 2018 si ricava, infatti, che la maggioranza degli studenti di origine migratoria utilizza in famiglia una lingua diversa dall'italiano: rispettivamente il 70,4% degli studenti nati all'estero e il 55,4% degli studenti nati in Italia (cfr. OECD, 2019: 184, Tab. II.B1.9.2). Ciò incide negativamente sulle competenze acquisite nella *reading literacy*; infatti, se il punteggio medio conseguito da tutti i quindicenni scolarizzati in Italia è stato pari a 476, gli studenti CNI che utilizzano prevalentemente l'italiano a casa hanno raggiunto una media di soli 9 punti inferiore (467), a fronte della media di 423 (-53) ottenuta da quelli che in famiglia parlano un'altra lingua.

Commentando questi dati, la sociolinguista osserva che, nonostante la retorica istituzionale sulla scuola “multiculturale”,

il disinteresse di fatto delle autorità educative centrali per i repertori linguistici degli alunni CNI provoca, come immediata ricaduta, un'analoga indifferenza a livello di singoli istituti scolastici, che, salvo rare eccezioni, nei protocolli d'ingresso non raccolgono informazioni sulle competenze e sugli usi linguistici degli alunni con background migratorio. Il plurilinguismo degli alunni risulta quindi “invisibile”, precludendo inevitabilmente l'avvio e lo

<sup>19</sup> Nel grado finale, corrispondente alla quinta classe della Secondaria superiore, lo scarto tra i punteggi ottenuti dai due gruppi è più contenuto. Va però tenuto conto del fatto che il rischio di abbandono degli studi è maggiore per i figli degli immigrati; chi riesce a proseguirli costituisce, dunque, «un collettivo senza dubbio selezionato in positivo» (Bonifazi *et al.*, 2019: 111).

<sup>20</sup> Passati, in termini di punteggio, da 491 nel 2009 a 482 nel 2018, al di sotto della media dei Paesi OECD di 5 punti. Com'è noto, PISA, il Programme for International Student Assessment promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE; OECD in inglese), si pone l'obiettivo di verificare, a cadenza triennale, competenze acquisite in diversi campi disciplinari dai quindicenni scolarizzati; competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita. L'ultima indagine si è svolta nel 2018; la rilevazione prevista nel 2021 è stata rimandata al 2022 a causa della pandemia.



sviluppo di una vera collaborazione educativa tra scuola, famiglie ed eventualmente comunità migranti (ivi: 79)<sup>21</sup>.

Occorrerebbe invece mettere a sistema le esperienze positive fin qui realizzate, buone pratiche e progetti sperimentali avviati in singole scuole con il sostegno di istituzioni locali; creare organismi di coordinamento centrale delle politiche mirate all'integrazione degli studenti con retroterra migratorio e predisporre indicazioni programmatiche nazionali che non si limitino a prevedere genericamente «l'offerta di un "adeguato" sostegno linguistico e/o all'apprendimento» (ivi: 77).

Finora la scuola italiana nel suo complesso sembra avere concentrato i suoi sforzi soprattutto sui minori neoarrivati che necessitano di apprendere i "rudimenti" della lingua, nell'illusione che, dopo la fase iniziale di inserimento, i livelli successivi di competenza in italiano possano essere raggiunti in modo naturale, con la semplice immersione in un contesto italofono, mentre invece

*L'apprendimento dell'italiano di scolarità non avviene in maniera spontanea. Richiede tempi protratti e interventi mirati [...]. È dunque il tempo di allargare lo sguardo: da un lato, diffondere e qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli apprendenti non italofoeni e, dall'altro, accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati qui o inseriti da tempo, per consentire loro di narrare, descrivere, definire, spiegare, riflettere sulla lingua, studiare e argomentare in maniera efficace (Favaro, 2016: 3).*

Per rispondere ai bisogni di formazione linguistica degli alunni immigrati – sia ai bisogni che l'esperta di pedagogia interculturale definisce *di secondo livello* sia a quelli *di primo livello* – è importante non ignorare le competenze dei discendenti nelle lingue di uso familiare. Tale esigenza trova conferma anche su base psicolinguistica, essendo stato dimostrato il rapporto di interdipendenza che si instaura tra la L1 e la L2 nei processi di maturazione di capacità semiotiche, pragmatico-comunicative e linguistiche in senso stretto. Di qui l'interesse, che si va diffondendo anche in Italia, verso approcci didattici di tipo "cross- e translinguistico" (cfr. Gallina, 2021). Questo tema verrà approfondito nel paragrafo successivo.

All'università, dove arrivano a iscriversi – come abbiamo visto – il 34% dei diplomati italiani CNI, il conseguimento della laurea e i tempi in cui l'obiettivo viene raggiunto sono legati al percorso scolastico pregresso, ovvero alle capacità acquisite nella lingua per apprendere i contenuti di studio e riuscire a padroneggiare i linguaggi specialistici. Meno ovvio è osservare che nel contesto accademico il problema della "invisibilità" si accentua; i rilevamenti ministeriali si limitano, infatti, a registrare la carriera di studenti stranieri nei nostri atenei (spesso legata a progetti di internazionalizzazione dei Corsi di studio); nessun focus, a mia conoscenza, è dedicato invece agli iscritti di origine migratoria. Ciò, in un certo senso, ostacola (o non favorisce) sia l'emersione di bisogni formativi specifici sia la valorizzazione delle loro identità plurilingui e multiculturali, le cui potenzialità potrebbero essere utilizzate, specie in alcuni percorsi di laurea di tipo umanistico, a beneficio dell'azione didattica e di tutti gli studenti (si pensi anche a compiti di orientamento e supporto che gli studenti con retroterra migratorio potrebbero assolvere nei confronti di colleghi provenienti dallo stesso paese d'origine, ma giunti da poco in Italia).

<sup>21</sup> Su tale questione, v. pure Scaglione (2017). Altro fattore decisivo misurato solo da PISA è il benessere degli studenti, inteso come senso di appartenenza e soddisfazione della propria vita all'interno dell'ambiente scolastico.

#### 4.3.2. L'approccio del *translanguaging*

In ambito internazionale, gli ultimi decenni hanno visto un cambio di prospettiva teorica nel *language teaching* relativo al ruolo delle lingue madre degli studenti. Le L1, infatti, non sono più considerate impedimenti che interferiscono con l'acquisizione della L2 (seconda o straniera). Sul piano didattico, si è passati dalla fase “monolingue”, che enfatizza l'uso esclusivo della lingua target, alla fase delle “due solitudini”, tipica ad esempio del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che tende comunque a creare spazi separati per ogni lingua; infine tra gli anni '90 e 2000 ha cominciato a farsi strada (tra non poche resistenze, per la verità) un nuovo orientamento: la fase “crosslinguistica/translinguistica”.

Secondo Jim Cummins, cui si deve l'identificazione e la definizione delle tre fasi, il *multilingual turn* è destinato a esercitare nei prossimi anni un impatto crescente sulle pratiche educative, in particolare per quanto riguarda l'insegnamento della lingua dominante o di scolarizzazione ad apprendenti che in famiglia parlano una lingua diversa, come spesso accade agli studenti con retroterra migratorio. In questa direzione spinge il sostegno al plurilinguismo del Consiglio d'Europa, che condivide principi teorici quali la funzionalità cognitiva del contatto tra lingue e l'interdipendenza dinamica del repertorio linguistico degli individui; a ciò si aggiunge la considerazione del bi- o del plurilinguismo non come una condizione eccezionale ma come una caratteristica assai diffusa del genere umano (cfr. Cummins, 2021: 292-293).

In Italia, hanno ottenuto finanziamenti europei diversi progetti internazionali concernenti la valorizzazione del neoplurilinguismo presente nelle scuole, come MERIDIUM, con capofila l'Università per Stranieri di Perugia (cfr. Caruana, Coposescu, Scaglione, 2013), e IRIS, con capofila l'Università degli Studi di Milano (cfr. Favaro, 2018). Gli esiti di tali ricerche hanno confermato quanto già emerso in numerosi casi di studio condotti in Nord America e in Europa riguardanti ragazzi la cui lingua familiare non coincideva con quella di scolarizzazione: mi riferisco agli effetti positivi generati da un adeguato riconoscimento delle competenze di questi studenti nella loro L1 (specie quando la lingua in questione è collegata al fenomeno migratorio e non gode di un prestigio sociale elevato). La legittimazione dell'eterogeneità linguistica attraverso pratiche didattiche plurilingui fa crescere negli alunni la fiducia nelle proprie capacità, il coinvolgimento nella vita della classe e la motivazione allo studio; i vantaggi non riguardano solo il contrasto ai fenomeni della segregazione e dell'abbandono scolastico ma la stessa costruzione identitaria della persona.

Anche nel nostro Paese, poi, cominciano a essere sperimentate metodologie e materiali didattici ispirati più specificamente alla pedagogia del *translanguaging*. Esempi assai promettenti sono offerti dal progetto L'AltRoparlante, incentrato sull'integrazione delle lingue e dei dialetti degli alunni nell'azione didattica formale (cfr. Carbonara, Scibetta, 2020), e dai laboratori di *éveil aux langues* attivati in alcune scuole elementari torinesi (cfr. Andorno, Sordella, 2020). Tenendo conto delle linee guida del CARAP<sup>22</sup>, quest'ultimo progetto si è posto in particolare l'obiettivo di mostrare come la naturale attitudine alla riflessione epi- e metalinguistica venga molto potenziata dall'esposizione (opportunosamente guidata) dell'alunno anche a lingue del tutto sconosciute o conosciute solo da una parte della classe. Si mettono così in moto processi cognitivi che fanno capo a quella che in psicolinguistica viene definita *common underlying proficiency*, una ‘competenza

<sup>22</sup> Con l'acronimo CARAP (*Cadre des Références pour les Approches Plurielles*) si indica il referenziale per un'educazione linguistica plurilingue elaborato nell'ambito del Gruppo di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa (cfr. Candelier *et al.*, 2007).

sottostante' che consente di trasferire da un codice linguistico all'altro concetti e strategie di apprendimento.

Quando l'obiettivo è l'apprendimento di una L2, le forme di bilinguismo più vantaggiose per la crescita cognitiva e per lo studio scolastico presuppongono però, secondo Cummins, che l'alunno continui a essere esposto anche alla L1 e vi raggiunga un livello di competenza pari a quello medio alla sua età<sup>23</sup>. La scuola dovrebbe, dunque, incoraggiare la "manutenzione" almeno autonoma delle lingue di origine.

Esperienze portate avanti da molti anni presso istituti scolastici all'estero, come l'International High School del "La Guardia Community College" di New York<sup>24</sup>, confortano l'idea che l'approccio didattico del *translanguaging* possa produrre risultati utili non solo nella scuola primaria ma ancor più nella scuola secondaria. In età adolescenziale (o adulta), le capacità di astrazione e comparazione concettuale, implicate nel trasferimento di competenze complesse dalla L1 alla L2, si trovano a uno stadio evolutivo più maturo. Con l'età crescono (o dovrebbero crescere) anche le competenze nella L1; ciò non può che favorire la comprensione e la gestione delle *differenze cross-linguistiche* tra lingua madre e lingua target, non solo a livello fonetico o morfologico, ma delle strutture sintattiche, degli stili discorsivi, dell'organizzazione testuale e di altre variabili anch'esse dipendenti dal contesto comunicativo e dalle regole pragmatiche vigenti nelle rispettive culture.

La considerazione vale, direi, soprattutto quando entra in gioco il sostegno all'acquisizione di CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), cioè quelle abilità linguistiche di *secondo livello* necessarie per comprendere le lezioni scolastiche, leggere manuali, produrre testi argomentativi, ecc. Proprio quelle abilità che studenti con L1 diversa dall'italiano, anche se inseriti da anni nel nostro sistema scolastico e in grado di comunicare con l'insegnante e i compagni, fanno più fatica ad acquisire rispetto agli studenti madrelingua<sup>25</sup>.

Tra le attività che, nell'ottica della pedagogia multilingue, vengono più spesso incoraggiate in tutti gli ordini di scuola c'è la produzione di testi scritti, a cominciare dal racconto del vissuto personale o dalla cosiddetta autobiografia linguistica. Lo studente può scegliere di utilizzare la L1, la L2 o entrambe le lingue; i compagni o altri membri della comunità scolastica, che include i genitori degli alunni ma anche altre figure, possono supportare il processo di stesura e di traduzione dei materiali che siano stati realizzati in lingue che i docenti non conoscono. L'esercizio della comparazione e della traduzione, preferibilmente svolto in gruppo, non solo non è bandito ma si trasforma in una sorta di allenamento al ragionamento e alla collaborazione tra pari che coinvolge i repertori plurilingui di tutti i membri della classe.

Certo, non ci si può nascondere che, anche per semplici azioni di sensibilizzazione e di emersione della varietà linguistica presente all'interno delle classi, la scuola italiana nel suo complesso appare ancora non sufficientemente attrezzata. Maggiori dovrebbero essere il coinvolgimento delle famiglie di alunni immigrati, il supporto in aula di figure specializzate come i mediatori linguistico-culturali e soprattutto la formazione e l'aggiornamento professionale degli insegnanti.

<sup>23</sup> Uno dei primi interventi dello studioso dedicato a questa teoria è Cummins (1979).

<sup>24</sup> L'istituto offre un programma quadriennale di formazione rivolto a studenti di scuola secondaria «che hanno la possibilità di soddisfare i requisiti statali riferiti alle materie scolastiche mentre apprendono la lingua inglese» (cfr. ancora Cummins, 2021: 295-296).

<sup>25</sup> Sulla distinzione tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP, v. Cummins (2008).

## 5. DA UNA LINGUA PER COMUNICARE A UNA LINGUA D'IDENTITÀ

Concludo le riflessioni proposte in questo articolo con l'auspicio che sempre più diffusamente l'italiano da lingua della sopravvivenza possa diventare per i “nuovi Italiani” una lingua di identità: da lingua per la comunicazione di base a lingua per studiare, per realizzarsi nel proprio lavoro, per esprimere emozioni e opinioni, ma eventualmente anche interessi intellettuali o passioni e creatività di tipo artistico. La conseguente progressiva crescita del senso di appartenenza alla comunità italiana non dovrebbe però comportare la rinuncia alla lingua, alla storia e alle radici culturali di provenienza. Solo così, le facce del prisma identitario del nuovo cittadino non saranno in contrasto tra loro e costituiranno una risorsa per la nostra società.

Indispensabile a tal fine, appaiono un piano nazionale di formazione linguistica di giovani e adulti immigrati e una specifica formazione degli insegnanti, volta alla progettazione e all'applicazione di attività didattiche e di criteri valutativi adeguati, che implicino il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità linguistiche. In breve, è necessario aprirsi ad un approccio educativo realmente interculturale, garantendo a tutti pari dignità e diritti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (2020), “Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di *éveil aux langues*”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 330-352: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13765>.
- Bonifazi C., Buonomo A., Paparusso A., Strozza S., Vitiello M. (2019), “La conoscenza dell'italiano e i processi di integrazione”, in Cadeddu M. E., Marras C. (a cura di), *Linguaggi, ricerca, comunicazione. Focus CNR*, CNR Edizioni, Roma, pp. 97-114.
- Bruni F. (1999), “Per la linguistica generale di Alessandro Manzoni”, in Id., *Prosa e narrativa dell'Ottocento. Sette studi*, Cesati, Firenze, pp. 13-57.
- Calitti F. (2018), “La questione della letteratura migrante”, in Guazzini F., Scaglione S., Tusini S., Vetrugno R. (a cura di), *Il mio futuro parla italiano. Migrazione e percorsi di integrazione sociale e linguistica*, Edizioni Altavista, Broni (PV), pp. 75-82.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J-F, Lörincz I., Meißner F-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2011), *Le CARAP: un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg-Graz: <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx>.
- (trad. it. di Curci A. M., Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, 4/2, 2012: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>).
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare Attraverso le Lingue: Il Translanguaging come Pratica Didattica*, prefazione di J. Cummins, Carocci, Roma.
- Caruana S., Copesescu L., Scaglione S. (eds.) (2013), *Migration, multilingualism and schooling in Southern Europe*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.
- Cummins J. (1979), “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”, in *Review of Educational Research*, 49, 2, pp. 222-251.

- Cummins J. (2008<sup>2</sup>), “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”, in Street B. V., Hornberger H. N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 2: *Literacy*, Springer, New York, pp. 71-83.
- Cummins J. (2021), “Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni”, in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, AItLA, Bologna; Officinaventuno, Milano, pp. 291-307.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- Favaro G. (2016), “L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 1-12:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>.
- Favaro G. (2017), “L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini *nuovi italiani*”, in Vedovelli (2017), pp. 167-191.
- Favaro G. (2018), “Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 4-41:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11283>.
- Gallina F. (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Cesati, Firenze.
- Manzoni A. (1974), *Della lingua italiana*, a cura di Poma L., Stella A., Mondadori, Milano.
- Melis V. (2021), “Imprenditori stranieri: la crescita 2020 (+2,3) batte il virus. In testa europei dell'Est e cinesi”, in *Il Sole 24 ore*, 17 febbraio 2021.
- MI (2021) = Ministero dell'Istruzione, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione – Ufficio Statistica e studi, Roma (settembre 2021):  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>.
- MIUR (2018) = Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*, Ministero dell'Istruzione – Ufficio Statistica e studi, Roma (marzo 2018):  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0).
- Mujčić E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito, Castel Gandolfo.
- OECD (2019) = OECD, *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Paris; OECD Publishing, Paris:  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii\\_b5fd1b8f-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en).
- Palermo M. (2016), “I nuovi italiani e il nuovo italiano”, in *Portale Treccani*:  
[https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/domani/Palermo.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/domani/Palermo.html).
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
- Santagati M., Barzaghi A., Colussi E. (2020), “Sguardi incrociati sui percorsi educativi dei minori non accompagnati. Un'indagine esplorativa”, in Santagati, Colussi (2020), pp. 117-155.
- Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU (Report ISMU 2/2020), Milano:

[https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Alunni-con-background-migratorio-2\\_2020.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Alunni-con-background-migratorio-2_2020.pdf).

- Santagati M., Colussi E., Di Rosa R. T., Vetrugno V. (2020), “MSNA dal Sud al Nord Italia. Prassi e modelli di inserimento scolastico-formativo”, in Santagati, Colussi (2020), pp. 157-196.
- Scaglione S. (2017), “La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato”, in Vedovelli (2017), pp. 211-226.
- Scaglione S. (2021), “La diversità linguistica nella scuola plurale. Dati e temi, strumenti e prospettive”, in Bombi R., Zuin F. (a cura di), *Incontri di Linguistica e Comunicazione*, Dell’Orso, Alessandria, pp. 67-86.
- Sobrero A. A. (2017), “Introduzione”, in Vedovelli (2017), pp. 19-23.
- UNESCO *et al.* (2021), *The State of the Global Education Crisis: a Path to Recovery. A Joint UNESCO, UNICEF and World Bank Report*, The World Bank, UNESCO and UNICEF, Washington D.C., Paris, New York:  
<https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L’italiano dei nuovi italiani*. Atti del XIX convegno nazionale GISCEL di Siena (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma.