

## **La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine<sup>1</sup>**

*Paolo Nitti<sup>2</sup>, Micaela Grosso<sup>3</sup>*

### **Abstract**

La presenza di apprendenti caratterizzati da *background* migrante richiede che il sistema educativo sia adeguato soprattutto in relazione alla comunicazione delle pratiche educative. Nei contesti scolastici si è assistito a una recente transizione da una situazione di forte stabilità a un contesto caratterizzato da una discontinuità significativa, originata dalla diffusione della pandemia. Il fenomeno ha portato a grandi opportunità, grazie alla moltitudine di stimoli offerti agli studenti, ma allo stesso tempo ha comportato un rischio elevato di dispersione scolastica. Questo contributo permetterà di analizzare alcuni dati di natura educativa e glottodidattica nel quadro di una ricerca multidisciplinare, condotta nel 2019/2020, relativa alle pratiche comunicative tra le agenzie formative, gli insegnanti, gli studenti e le loro famiglie, durante la sospensione delle attività didattiche causata dall'emergenza sanitaria provocata dal SARS-CoV-2.

**Parole chiave:** plurilinguismo, educazione linguistica, intercultura, glottodidattica, Italiano L2.

### **Abstract**

The presence of learners with a migrant background requires the educational system to be geared especially with regards to educational communication. In the school context, there has recently been a transition from a situation of greater stability to a context in which change and therefore discontinuity are on the agenda. This brings great opportunities thanks to the multitude of stimuli presented and offered to students, but at the same time a dangerous risk of early school leaving. The essay will discuss some data of educational and language educational nature, related to a multidisciplinary research,

---

<sup>1</sup> Seppur concepito in forma unitaria, a Micaela Grosso vanno attribuiti i paragrafi 3, 4, 6 e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 2 e 5.

<sup>2</sup> Professore a contratto di Psicolinguistica presso il Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio dell'Università degli Studi dell'Insubria.

<sup>3</sup> Professoressa a contratto di Linguistica generale presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi "e-Campus" di Novedrate (Co).

started from 2019/2020, related to the communication between schools, teachers, students, and their families, during SARS-CoV-2 health emergency.

**Keywords:** multilingualism, language education, interculturality, language teaching, Italian L2.

### *1. La comunicazione scolastica durante la sospensione delle attività didattiche in presenza*

Durante il periodo dell'emergenza sanitaria, causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2, la società italiana ha sperimentato un periodo di crisi e di ripensamento profondo delle pratiche educative e professionali. In particolare, per quanto concerne la formazione, sono emerse le contraddizioni che la caratterizzavano, soprattutto in relazione alla disparità e al divario sociale. La normativa scolastica, tuttavia, risulta precisa in merito all'obiettivo di valorizzare le diversità culturali, sociali e linguistiche degli studenti, «rafforzando le competenze relative all'integrazione scolastica, alla didattica interculturale, al bilinguismo e all'Italiano come lingua 2» (D.L. 104/2013, art. 16, lettera c)<sup>4</sup>. Inoltre,

la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. [...] È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (MIUR, 2012, p. 26).

La lingua, dunque, risulta il canale privilegiato per l'espressione dei bisogni primari (Grosjean, 1989) e per l'affermazione dell'identità personale di un individuo (Mezzadri, 2008), poiché

parlare una lingua significa "portare" ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua (Favaro, 2013, p. 118).

---

<sup>4</sup>DECRETO-LEGGE 12 settembre 2013, n. 104 *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. (13G00147) (GU Serie Generale n. 214 del 12-09-2013, N.d.R.).

La tutela delle lingue di minoranze (Nitti, 2018b) e lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua materna e seconda (Tabors, 2008), tuttavia, non sono pratiche scerve di criticità e le stesse *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, emanate dal MIUR nel 2012 e aggiornate successivamente nel 2018<sup>5</sup>, stabiliscono che:

non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (MIUR, 2012, p. 6).

Sulla base di queste premesse, si è ritenuto di indagare quali strategie operative i contesti preposti alla formazione abbiano messo in campo per rafforzare la comunicazione fra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie, con particolare riferimento ai soggetti non nativi, durante il periodo della sospensione delle attività didattiche in presenza, causata dall'emergenza sanitaria. La ricerca si è basata su alcuni interrogativi che ne hanno costituito *de facto* il quadro epistemologico:

- 1) Qual è il ruolo del facilitatore linguistico nei contesti formativi plurilingui contemporanei?
- 2) Quali strategie (Nitti, 2018a) hanno messo in campo le agenzie formative e il personale docente per comunicare con gli studenti e con le famiglie con *background* migrante?
- 3) Si è avvertito un cambiamento fra le pratiche comunicative avanzate prima della sospensione delle attività didattiche in presenza, relativa all'anno scolastico 2019/2020 e, in caso affermativo, di che tipo?
- 4) Quali sono i bisogni formativi del personale docente in merito alla comunicazione con i corsisti con *background* migrante e con le loro famiglie?

Le domande relative all'indagine sono state tradotte, sul piano operativo e metodologico, nelle fasi della ricerca, così descritte: 1) confronto con la letteratura scientifica relativa ai contesti plurilingui (Pearson, 1998; Pona, 2016; Serragiotto, 2016; Moro, 2005) e alla formazione del personale docente per quanto concerne l'intercultura e la glottodidatti-

---

<sup>5</sup> Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (data di consultazione: 7.11.20; laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura degli Autori, N.d.R.).

ca; 2) progettazione di un questionario da rivolgere alle agenzie formative (segreterie, direzioni didattiche) e al personale docente; 3) analisi dei dati dei questionari e conclusioni.

La prima fase ha accompagnato tutto il percorso di ricerca, dal momento che la letteratura scientifica consente di individuare alcuni modelli per l'analisi e l'interpretazione dei dati (Beacco *et al.*, 2016), mentre, per quanto concerne la seconda fase, si è deciso di coinvolgere un campione di 35 dirigenti scolastici, 55 funzionari delle istituzioni scolastiche e 300 insegnanti di Italiano come L1 e L2, selezionati su tutto il territorio italiano, nel tentativo di individuare eventuali disparità. Un limite di questa ricerca di natura qualitativa è costituito dall'esiguità del campione, che potrebbe certamente essere aumentato per ulteriori indagini di carattere quantitativo. Un altro aspetto di cui occorre tenere conto, per quanto concerne la dimensione metodologica della ricerca, è lo strumento d'indagine, in quanto l'intervista, caratterizzandosi come relazione umana è soggetta ad alcune criticità: la mancanza di tempo, la distrazione, la soggezione nei confronti dell'intervistatore ecc. Nonostante i limiti appena descritti, la ricerca ha consentito di giungere ad alcune considerazioni sicuramente significative tanto per la didattica delle lingue, quanto per la più ampia comunicazione nei contesti formativi (Mortari, 2019).

Questa indagine, di natura trasversale e multidisciplinare, si inserisce all'interno della linguistica educativa (Casini, Vedovelli, 2016), abbracciando la pedagogia interculturale (Dusi, 2017) e la didattica delle lingue moderne (Mezzadri, 2011).

## 2. La comunicazione nei contesti di plurilinguismo

La presenza degli apprendenti con *background* migrante, sia non nativi che di seconda e di terza generazione all'interno delle agenzie formative italiane è significativa, soprattutto considerando i territori attrattivi rispetto ai percorsi migratori, come avviene per i grandi centri urbani (Nitti, 2017). Capita sempre più frequentemente, dunque, che i contesti di insegnamento siano caratterizzati da un'utenza diversificata sul piano linguistico, sociale e culturale. Tale diversità non dovrebbe essere ritenuta sorprendente, in particolare considerando la storia dell'Italia, caratterizzata da un crogiolo di lingue e culture (Fusco, 2017), alcune delle quali identificate all'interno della *communis opinio* con l'etichetta di "dialetti" (Berruto, 2004). In effetti, in merito alla definizione di *plurilinguismo*, è possibile ricondursi alla proposta di De Mauro:

con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana (De Mauro, 1977, p. 124).

I contesti plurilingui, pertanto, risultano una caratteristica delle civiltà umane e le «prospettive di ricerca linguistica, in special modo dialettologia e sociolinguistica, hanno [...] messo in evidenza che la situazione normale è il plurilinguismo e non il monolinguisma» (Marcato, 2012, p. 12). Inoltre,

ideally, everyone, no matter what gender or race or background, will become multilingual, developing mastery in more than one language while feeling free to switch between them according to their own predilections rather than out of shame or obligation [...] when we hear differences in accent, [...] dialect or slang, rather than automatically if subconsciously judging the speaker, we can expand our personal styles instead, borrowing idioms, inflections, and expressions that suit the context we're in, our mood, our sense of self. There is a wonderful beauty to language, to regionalism, vernacular and patois, and embracing language in whatever form can enrich all of our lives (Jones, Shorter, Gooden, 2003, p. 120).

Per quanto concerne la formazione del personale docente in merito all'intercultura «oggi, più che in passato, la realtà complessa culturale e sociale, richiede ai docenti professionisti che sappiano architettare proposte didattiche in situazione» (Rossi, 2011, p. 34). Il riconoscimento e la tutela delle diversità culturali e linguistiche presenti all'interno delle agenzie formative può certamente dare luogo a momenti di ricchezza collettiva (Ciliberti, 2012), nella più ampia prospettiva di una didattica interculturale:

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.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

È opportuno considerare, altresì, che

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<sup>7</sup>.

Sulla base delle considerazioni precedentemente esposte pare ragionevole affidare la comunicazione scolastica a esperti mediatori e facilitatori (Mezzadri, 2015), alleggerendo le responsabilità del corpo docente, già impegnato notevolmente a livello di didattica interculturale. Infatti, non può essere compito di ogni docente la verifica della buona riuscita della comunicazione fra la scuola e la famiglia di un soggetto con *background* migrante, così come pare assurdo limitare le problematiche a meri fatti di traduzione. È auspicabile, dunque, che venga istituita la figura (spesso ibrida) del facilitatore, un professionista il cui ruolo tocca profondamente sia i temi della didattica della lingua che quelli della comunicazione interculturale.

Per comunicare con i soggetti con *background* migrante, in effetti, non è necessario semplicemente tradurre dall'italiano alle altre lingue, ma occorre orientarsi verso un'educazione alla comunicazione e verso pratiche di carattere interculturale che prevedano un profondo ripensamento della comunicazione all'interno delle istituzioni scolastiche proprio a partire dai nativi (Contento, 2010). Tale ripensamento, inoltre, dovrebbe riguardare il «complesso problema culturale della convivenza e del confronto fra diversi sistemi semantici, punti di vista e progetti di vita, che si concretizza specificatamente nelle forme del conflitto politico, sociale ed economico innescato dal fenomeno dell'immigrazione» (Ceccatelli Guerrieri, 2003, p. 18). Viene, dunque, da domandarsi lecitamente se la comunicazione fra la scuola, i docenti e gli studenti funzioni correttamente e se vi siano dei correttivi e delle procedure per ottimizzarla e potenziarla, permettendo di raggiungere gli individui maggiormente vulnerabili e soggetti alla dispersione scolastica (Canagarajah, 2003).

Queste indicazioni non sono limitate alla scuola dell'obbligo che, per la società della conoscenza, pare naturalmente insufficiente a fornire le

---

<sup>7</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

competenze di cui necessita un cittadino italiano ed europeo o, ancora meglio, un cittadino *consapevole* (Calò, 2015). L'individuazione dei bisogni formativi del personale docente e della percezione degli elementi negativi della comunicazione scolastica può permettere di giungere a pratiche didattiche maggiormente efficaci (Bonifacci, 2018), impiegando la figura del facilitatore linguistico come elemento di mediazione interculturale, con l'obiettivo di produrre un costante dialogo fra l'insegnante, l'agenzia formativa, lo studente e la sua famiglia.

In alcune ricerche (Nitti 2019; Nuzzo, Rastelli, 2011; Thordadottir, 2011) si nota come la dimensione della famiglia sia fortemente sottovalutata e come ci si concentri prevalentemente sugli studenti, non considerando che l'ambiente familiare costituisce uno degli elementi di maggiore peso sulla resa e sull'efficacia dei percorsi formativi (Dusi, 2017). L'assenza di comunicazione fra la scuola, l'insegnante e le famiglie, infatti, rischia di concentrare l'attenzione alla relazione unicamente fra docente e studente o fra istituzione scolastica e studente, anche laddove lo studente non sia in grado di far fronte in maniera consapevole e critica ai propri obiettivi formativi, come accade nella scuola dell'obbligo o con apprendenti adulti poco scolarizzati (Crawford, 2000). Ancora una volta (Chomsky, 1998), quindi, si avverte la necessità di ricondurre l'analisi delle pratiche comunicative in contesti specifici a un livello superiore, più ampio, di carattere meramente sociale e culturale (*Ibidem*).

Il ripensamento delle pratiche comunicative (Bettoni, 2006), inoltre, deve essere affidato a esperti non improvvisati e non può essere demandato alle sole segreterie o al personale docente: esistono figure professionali dedite alla buona riuscita dei processi comunicativi, certamente formate a livello linguistico, comunicativo e di pratiche interculturali. A tal proposito, si ricorda che la letteratura scientifica di stampo pedagogico propone diversi contributi (cfr., tra gli altri, Bertolini, 1991, Ceccatelli Guerrieri, 2003; Cambi, 2006; Genovese, 2004; Gobbo, 2008; Portera, 2006) sottolineando, in merito alle specificità della mediazione linguistica, il valore della la figura del «mediatore interculturale come agente di prevenzione dei conflitti e come facilitatore dei rapporti degli immigrati soprattutto nella rete dei servizi socio-sanitari ed educativi» (Ceccatelli Guerrieri, 2003, p. 24).

### 3. *La figura del facilitatore linguistico*

Nel contesto scolastico si è di recente assistito a un passaggio da una situazione di maggiore stabilità a un contesto in cui il cambiamento, e

dunque la discontinuità, sono all'ordine del giorno (Mezzadri, 2016). Ciò comporta grandi opportunità grazie alla moltitudine di stimoli presenti e offerti agli studenti (Espinosa, 2015), ma al contempo un pericoloso rischio di dispersione scolastica (Sue, 2010), che esiste in relazione a ogni società e ogni individuo coinvolto (Mezzadri, 2007).

Diversi passi sono stati compiuti negli ultimi anni in direzione della consapevolezza e dell'attenzione a queste tematiche: vale la pena ricordare, tra le molte iniziative, la costituzione della rete Eurydice<sup>8</sup>, fondata dalla Commissione europea nel 1976 e tuttora molto attiva. La rete, che ha lo scopo di fornire agli organi governativi reportistiche aggiornate e fedeli sulla base delle quali orientare le scelte politiche in materia d'istruzione a tutti i livelli, ha pubblicato nel 2019 un rapporto<sup>9</sup> dal titolo *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*, che analizza approfonditamente le modalità e le politiche europee necessarie all'accoglienza dei discenti caratterizzati da lingue e culture differenti. Già nelle *Indicazioni Nazionali* pubblicate dal MIUR nel 2012 e aggiornate nel 2018, questo tema era affrontato ponendo l'accento sulla complessità del panorama, sull'importanza delle comunicazioni e sulla scarsa definizione delle figure educative, specialmente nel contesto della scuola pubblica:

in particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo». E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi (MIUR, 2012, p. 7).

Le prospettive ampliate e la stratificazione delle società, entità sempre più complesse, sottopongono dunque oggi gli studenti a una mole

---

<sup>8</sup><http://eurydice.indire.it/> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

<sup>9</sup><http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Eurydice-42-X-WEB.pdf> (data di ultima consultazione: 7.11.20).



crescente di stimoli e li pongono al confronto con una molteplicità di culture e lingue (Tong *et al.*, 2008), senza però che gli attori della formazione (insegnanti e discenti) siano adeguatamente preparati allo scopo.

In questo quadro,

alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (articolo 4 della Costituzione) (MIUR, 2012, p. 8).

Molte lingue e culture, si diceva, hanno fatto il loro ingresso nella società e nella scuola (Glenn, Ambrosini, Molina, 2004), e l'urgenza di una salubre e idonea convivenza con l'altro da sé passa necessariamente attraverso la pratica dell'intercultura (Mezzadri, 2003). È questa la maggiore sfida delle istituzioni scolastiche oggi, che si trovano a dover sostenere un percorso formativo *nella e della* lingua che accomuna sia chi è cittadino italiano, sia chi non lo è ancora. Insegnare la lingua italiana, infatti, significa anche fornire ai discenti uno strumento di integrazione e comunicazione reciproca (Lee Kim, 2011), realizzando un percorso di riconoscimento di diversità e uguaglianze.

Dal momento che l'insegnamento della lingua passa attraverso l'acquisizione (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009), è opportuno che il docente di Italiano si faccia portatore di *input* linguistici con un buon grado di significatività e di ricchezza, e sia in grado di promuovere strategie che riproducano i processi naturali di acquisizione e che permettano di sviluppare appieno la competenza comunicativa, che «descrive la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche» (Hymes, 1972, p. 270).

L'insegnante di Italiano L2 che assume il ruolo di *facilitatore* si occupa di eliminare gli impedimenti che ostacolano la comunicazione, creando un contesto comunicativo ricco di stimoli e un ambiente confortevole e idoneo all'interazione, agevola l'apprendimento. La facilitazione linguistica, in fondo, non è che l'insieme di

approcci che si focalizzano sulla comunicazione e che adottano una pedagogia non direttiva, compito dell'insegnante non è tanto quello di "insegnare" quanto quello di rendere l'apprendimento possibile. La sua funzione di guida e di consulente prevede che gli allievi assumano un ruolo attivo, siano responsabili ed autonomi, partecipi, capaci di programmazione e di autovalutazione. L'insegnamento diviene così di tipo dialogico e bidirezionale; l'insegnante diviene un animatore, un catalizzatore, un facilitatore dell'apprendimento e organizzatore delle risorse, e diviene egli stesso un discente (Ciliberti, 1994, p. 200).

La figura preposta alla facilitazione che si pone l'obiettivo di comunicare con soggetti con *background* migrante e le loro famiglie non può, in nessun caso, sottovalutare le tempistiche necessarie a ciascuno studente perché l'acquisizione avvenga (Diadori, 2019). Quest'ultima, infatti, può avvenire in diversi archi temporali (Cummins, 1979) che vanno da due anni, se mirante alle abilità di base, a circa sette, se l'obiettivo è il raggiungimento di un maggior grado di autonomia linguistica (Cummins, 1979). Sebbene queste tempistiche siano orientative, data la grande mole di fattori che intervengono nel processo d'apprendimento, il facilitatore deve dedicare il giusto tempo, anche a seguito di una corretta analisi dei bisogni (Pallotti, 1998, 2000). Deve tenere conto infatti delle variabili rappresentate dalla condizione degli studenti, dalla loro scolarizzazione, dalla lingua di provenienza, dallo stile personale di apprendimento e dall'età (Coppola, 2001). L'attenzione a questi elementi e la conseguente gestione ponderata della didattica e calibrata programmazione di un syllabo adeguato evita infatti nello studente l'insorgere di ansia e senso di inadeguatezza, e scongiura l'innalzamento del "filtro affettivo", che Stephen Krashen definisce come una

barriera di carattere emotivo che i corsisti e i parlanti possono innalzare inficiando la comunicazione e l'acquisizione di nuove informazioni. Il filtro affettivo sarebbe originato da una fonte di stress e di ansia, da una relazione competitiva o conflittuale nell'ambiente di apprendimento e da fattori esterni rispetto alla lezione. [...] Il filtro affettivo è da considerare come possibile elemento invalidante per lo svolgimento della prassi matematica (Nitti, 2019, p. 19).

In ogni caso, l'operato dell'insegnante dovrebbe avere come obiettivo lo studente:

le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e

la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. (MIUR, 2012, p. 9).

Va considerato inoltre che ogni studente è caratterizzato da una diversa attitudine alla lingua e dal possesso di diversi tipi di intelligenza. Tra queste, secondo un importante studio di Gardner (1983), vi è l'*intelligenza linguistica*, un tratto di appropriatezza che consente all'individuo di selezionare le parole più idonee ai vari contesti e di percepire correttamente le sfumature dei significati. Gardner individua inoltre l'*intelligenza logico-matematica*, molto proficua per l'apprendimento della lingue e per il pensiero analitico, l'*intelligenza spaziale*, utile all'acquisizione del lessico in relazione alla sua collocazione fisica, l'*intelligenza musicale*, viatico per la memorizzazione lessicale attraverso attività di ascolto, l'*intelligenza intrapersonale*, che sostiene la capacità di autoanalisi e l'*intelligenza interpersonale* che avvantaggia l'individuo nel compito di comprensione del suo interlocutore e agevola dunque la comprensione.

Oltre alle intelligenze, per ottimizzare il suo intervento didattico l'insegnante deve riconoscere nello studente lo stile di apprendimento primario, per poterlo sfruttare a suo beneficio con la programmazione di attività idonee, e il tratto predominante della personalità, che completa il quadro del profilo dell'apprendente e consente al docente una consapevolezza approfondita (Balboni, 2015).

Le caratteristiche succitate concorrono a comporre il profilo dell'insegnante facilitatore che, oltre a una approfondita conoscenza dell'oggetto di studio, è in grado di riconoscere e sfruttare le dinamiche che conducono all'acquisizione della lingua. Il passaggio dalla teoria alla sua applicazione pratica in contesto didattico e professionale, però, non è di semplice attuazione. Negli ultimi anni, infatti, in Italia la figura dell'insegnante di Italiano per stranieri ha beneficiato di una auspicata istituzionalizzazione, grazie alla creazione, nel 2016, della Classe di concorso A23 (*Lingua italiana per discenti di lingua straniera alloglotta*) per la scuola. Sebbene in diversi contesti di discussione comune (*blog*, gruppi sui *social media*, associazioni di settore) si sia acceso un dibattito piuttosto animato, accompagnato talvolta da contestazioni, circa i requisiti

individuati per l'ingresso nella Classe, di certo la manovra ha dimostrato un'intenzione di progettualità e la volontà di una delineazione più certa della competenze, a colmare il vuoto normativo che aveva per anni contraddistinto il settore. Purtroppo, però, è chiaro come

il nuovo quadro non si possa dire risolutivo. L'accesso al concorso è stato infatti possibile ai docenti abilitati all'esercizio della professione, ma, com'è noto, non esiste un'abilitazione specifica per la didattica dell'italiano per stranieri. Inoltre, molti insegnanti in possesso di anni di esperienza non hanno potuto assistere al riconoscimento del proprio bagaglio perché non in possesso dei CFU-ECTS riconosciuti come requisiti per l'accesso quali, ad esempio, la lingua e letteratura latine (Facchetti, Grosso, Nitti, 2019, p. 33).

Tra i criteri individuati per la formazione della figura dell'insegnante di Italiano L2, peraltro, si avverte un forte limite, poiché non vi è esplicita richiesta di profili in possesso di competenze interculturali, ovvero della «componente antropologica e sociologica» di cui parla Paolo Balboni ne *Le Sfide di Babele* (2015, *passim*), che consente una corretta e proficua comunicazione all'interno di una stessa cultura o, ancor di più, tra culture differenti. Nessuna delle competenze glottodidattiche di cui si è parlato in questo paragrafo, inoltre, è oggetto esplicito dei requisiti per la Classe A23, eccetto quelle contenute nei programmi delle certificazioni richieste per l'accesso: «i titoli di specializzazione Italiano L2 individuati con specifico decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca»<sup>10</sup>. Fa riflettere il fatto che, proprio nel 2016, il D.M. 197/2016 con cui è stato adottato il Piano nazionale 2016/2019 per la formazione in servizio dei docenti, abbia individuato tra le priorità nazionali «l'integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale»<sup>11</sup>.

#### 4. La ricerca

Con particolare riferimento alle osservazioni esposte nei paragrafi precedenti e con l'obiettivo di intraprendere una ricerca sul tema della comunicazione nei contesti formativi nel periodo della sospensione delle

---

<sup>10</sup> [https://www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R.14\\_febbraio\\_2016\\_n.19\\_Tabella\\_A.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/D.P.R.14_febbraio_2016_n.19_Tabella_A.pdf) (data di ultima consultazione: 7.11.20).

<sup>11</sup> <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

attività didattiche presenziali, causata dalla pandemia da SARS-CoV-2, è stata dapprima condotta un'analisi comparatistica sulla letteratura scientifica riguardante la formazione dei docenti su glottodidattica e intercultura. In seguito, nella fase centrale del percorso, è stata progettata una batteria di domande da rivolgere ai 390 rispondenti coinvolti.

L'indagine è stata condotta nel periodo di maggio 2020 attraverso lo strumento di ricerca *online* messo a disposizione da Google (*Google Moduli*), che ha consentito una diffusione economica e agevole, attraverso il *link* alla pagina creata, e una compilazione snella da qualsiasi supporto (in modalità *desktop* o *mobile*, da *tablet* o *smartphone*).

Il questionario, pensato per una compilazione veloce poiché composto da 20 quesiti a risposta chiusa e due a risposta aperta, era suddiviso in tre sezioni. La prima di queste tre costituiva la raccolta di dati socio-anagrafica e conteneva sette domande utili all'inquadramento dell'utenza (il genere, l'età, il luogo di residenza e i dettagli della propria formazione e del contesto professionale).

La seconda parte, più prettamente incentrata sulla didattica, era composta da 13 domande e si occupava di raccogliere informazioni sulla gestione della comunicazione tra gli enti di formazione di cui i rispondenti fanno parte, e gli utenti o le famiglie di questi ultimi. In particolare, si chiedeva ai coinvolti in che modalità, durante il periodo del SARS-CoV-2, stessero gestendo la didattica e quali strategie avessero messo a punto per far fronte a una situazione di potenziale dispersione scolastica. Rispetto ai materiali, si domandava che cosa si fosse scelto per la conduzione delle lezioni *online* e che tipo di selezione fosse stata operata, con quali criteri e con quali prospettive. Su questa linea, si richiedeva che genere di operazione venisse effettuata sulle risorse digitali in uso, e di individuarne in un secondo momento i limiti o i margini di miglioramento. La domanda successiva approfondiva la differenza, laddove percepita, tra le strategie comunicative precedenti alla fase di pandemia e quelle attualmente messe in atto.

In seguito, si chiedeva quale fosse il ruolo del docente all'interno del contesto formativo di propria appartenenza, e quale fosse il ruolo dell'istituzione nei confronti di insegnanti e studenti.

Per ultimo, vi erano i quesiti riguardanti le caratteristiche, le competenze e le funzioni dell'insegnante-facilitatore (laddove le due figure fossero coincidenti) in un contesto plurilingue. Rispetto a questo tema, le due domande aperte finali, che concludevano il questionario, analizzavano più ampiamente i bisogni formativi del personale in ambito di comunicazione e le soluzioni possibili, a breve o lungo termine, per le criticità individuate.

Il campione, composto per un 55% da donne e per un 45% da uomini, è risultato distribuito equilibratamente sul territorio italiano: il 37% proveniva infatti da Regioni del Nord, il 35% da Regioni del Centro e il 28% da Regioni del Sud Italia. La media di età era di 42 anni, con una escursione che andava dai 24 ai 63 anni.

Il 20% dei coinvolti ha dichiarato di essere in possesso di una laurea triennale, il 36% di aver conseguito una laurea magistrale, il 16% di possedere un *master post* laurea di primo livello, il 3% di un *master* di secondo livello, il 2% di avere un dottorato di ricerca e, infine, il 23% ha dichiarato di avere come titolo di studio il solo diploma di scuola superiore. La quantità di informanti che lavorano in un'istituzione privata è pari al 34%; questo dato non si pone in correlazione con gli altri, non essendo possibile osservare una difformità significativa di risposte riguardo ai contenuti dell'indagine.

Seppur rivolto a figure professionali diverse, si è scelto di non destinare versioni differenti del questionario sulla base del profilo dei rispondenti per non creare *bias* di risposta e per poter ampliare l'analisi dei dati ottenuti. Rispetto a quanto dichiarato, in ogni caso, 35 tra gli informanti hanno dichiarato di ricoprire il ruolo di dirigente scolastico, 55 hanno dichiarato di lavorare in segreterie di agenzie formative e 300 di svolgere la professione di insegnante di Italiano (di cui il 13% come L2).

## 5. *Analisi dei dati*

La disciplina che si occupa del rapporto fra lingua ed educazione è la linguistica educativa, poiché questa branca degli studi pedagogico-linguistici

è spinta a volgere lo sguardo all'ambito politico-linguistico per il fatto che essa situa il proprio oggetto anche sulla dimensione istituzionale. Il contesto formativo è, almeno nella nostra società, funzione degli assetti istituzionali della società: il sistema formativo è determinato da scelte intrinseche alla nostra e inscritte entro il dettato della Carta costituzionale. Così, agganciato il suo oggetto alla dimensione istituzionale, dove appunto si collocano le istituzioni che delinano natura e processi della formazione, la linguistica educativa difficilmente non può cogliere il legame fra le istituzioni e la dimensione politica che regge, che le anima (Casini, Vedovelli, 2016, p. 36).

Ai fini della ricerca, pertanto, per quanto concerne le politiche di inclusione dei soggetti con *background* migrante e delle loro famiglie, a livello di comunicazione scolastica, occorre

chiedersi come aiutare questi allievi ad introdursi come parte integrante nella scuola, come fare in modo che possano seguire le lezioni scolastiche, studiare, leggere libri di testo, sviluppare le loro capacità cognitive superiori, in nome di un'integrazione che permetta davvero a tutti, italiani o stranieri, di avere gli stessi strumenti culturali e concettuali per farsi strada nella vita in modo autonomo e consapevole (Luise, 2004, p. 100).

In effetti,

la scuola [...] dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità.<sup>12</sup>

Bisogna considerare, inoltre, che

nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana<sup>13</sup>.

I dati della ricerca (Nitti, 2018c) mostrano come la figura del facilitatore linguistico sia presente solamente in una minoranza netta dei casi (4%) e come la comunicazione fra le agenzie formative, i docenti e gli individui con *background* migrante sia profondamente peggiorata, durante il periodo della sospensione delle attività didattiche in presenza (v. Grafico 1).

I dati del Grafico 1 si presentano sostanzialmente omogenei rispetto ai vari ordini e cicli d'istruzione. All'interno dell'etichetta "Altri" si an-

---

<sup>12</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#tre> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

<sup>13</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#otto> (data di ultima consultazione: 7.11.20).

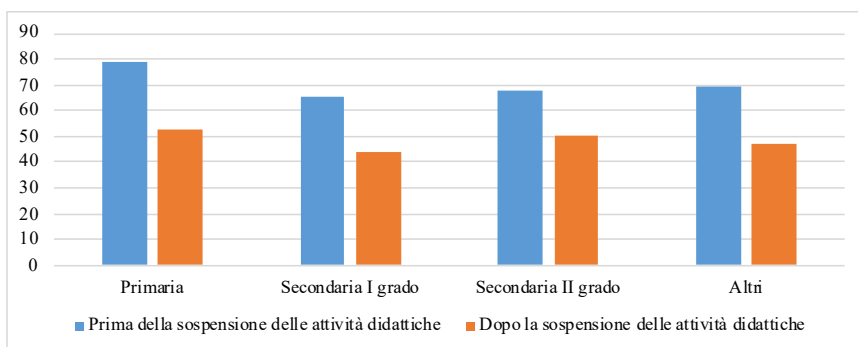


Grafico 1 – Percezione della comunicazione scolastica prima e durante la sospensione delle attività didattiche in presenza

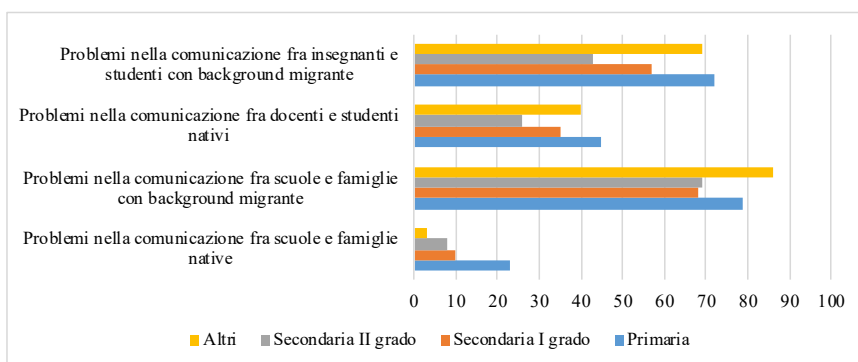


Grafico 2 – Rilevazione delle difficoltà comunicative principali

noverano i corsi di lingue erogati da agenzie formative private, la formazione professionale e i CPIA, rivolti alla formazione di base degli adulti.

Il Grafico 2 mostra come al primo posto fra le difficoltà comunicative maggiormente percepite dal campione vi sia l'impossibilità di raggiungere alcune famiglie con *background* migrante, sostanzialmente perché non in possesso di un livello linguistico sufficiente, di dispositivi elettronici e di una connessione a internet.

Un altro fattore critico riguarda la percezione di uno scarso riguardo per le condizioni scolastiche dei figli, da parte di alcune famiglie con *background* migrante, giustificato dalle necessità di carattere lavorativo.

Il dato che tuttavia sorprende è l'apertura significativa della forbice in merito alla sospensione delle attività didattiche in presenza. Dal momento che si è reso necessario sospendere il contatto fisico e il ricevimento *de*



*visu* delle famiglie, nonché l'attività didattica in presenza, i contatti con alcune famiglie sono sostanzialmente cessati, aumentando esponenzialmente la dispersione scolastica.

Al fine di disporre di dati precisi e non di pure intuizioni, sarebbe certamente opportuno analizzare il tasso di dispersione scolastica dell'anno 2019/2020, ma all'interno di questa sede ci si limita all'analisi della percezione della comunicazione scolastica da parte del personale docente. La disamina di un campione più esteso, in aggiunta a quanto detto, costituirebbe un altro intervento in grado di corroborare i dati di quest'indagine. Inoltre, per quanto concerne la proposta contenuta nell'*Analytical Review Commissioned by the UNESCO Education Sector*, si fa riferimento all'apprendimento linguistico in contesti plurilingui, al reclutamento di docenti altamente qualificati, allo sviluppo delle microlingue disciplinari e alla comunicazione scuola-famiglia nel quadro di una promozione delle lingue di minoranza:

many children speak a home language that differs from the language of instruction in education programs. Research confirms that children learn best in their mother tongue as a prelude to and complement of bilingual and multilingual education. Whether children successfully retain their mother tongue while acquiring additional languages depends on several interacting factors. Studies show that six to eight years of education in a language are necessary to develop the level of literacy and verbal proficiency required for academic achievement in secondary school. To retain their mother tongue, children whose first language is not the medium of instruction must have: 1. Continued interaction with their family and community in their first language on increasingly complex topics that go beyond household matters; 2. Ongoing formal instruction in their first language to develop reading and writing skills. Exposure to positive parental attitudes to maintaining the mother tongue, both as a marker of cultural identity and for certain instrumental purposes (e.g., success in the local economy or global trade) (Ball, 2011, p. 6.).

Tale riferimento diviene imprescindibile, se si considerano i dati di questa ricerca e, come si è visto, la figura del facilitatore linguistico può ampiamente contribuire a raggiungere i soggetti con *background* migrante e le rispettive famiglie, a livello di comunicazione con le istituzioni scolastiche e con gli attori che le presidono: gli insegnanti, i dirigenti e le segreterie.

## 6. *Proposte per una comunicazione efficace*

Dai risultati ottenuti dal questionario somministrato, come si accennava, emerge la percezione, da parte dei coinvolti, della necessità di un

approfondimento tematico e formativo rispetto al tema della gestione e della comunicazione.

Tra tutti, emerge il bisogno, da parte del personale coinvolto nelle istituzioni scolastiche, di un sostegno nelle fasi successive a quelle dell'accoglienza iniziale degli studenti (Vedovelli, 2010). Questo dato rispecchia sorprendentemente quanto riportato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, edite dal MIUR nel 2014. In particolare, la lacuna avvertita dal personale è quanto viene definito dalle *Linee guida* la fase "ponte" per l'accesso allo studio:

è questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi (MIUR, 2014, p. 18).

A tutti gli effetti, i risultati ottenuti dalla ricerca si collocano sulla linea di quanto puntualizzato dal MIUR e forniscono uno spunto di riflessione, di attribuzione di particolare importanza, alla gestione dell'approfondimento successivo alla prima accoglienza. Pensare a una didattica proficua e vantaggiosa per docenti, personale scolastico e studenti, significa infatti concorrere alla costruzione comune di una base di saperi e di strumenti condivisi (Favaro, 2002), con una piena libertà di comunicazione anche e soprattutto in momenti ad alto rischio di dispersione scolastica come quello che si è appena vissuto<sup>14</sup> a causa dell'emergenza sanitaria causata dalla malattia COVID-19.

Le *Linee guida* sono state stese nel 2014, in tempi non sospetti in cui nessuno avrebbe potuto immaginare una pandemia; ad oggi, nel 2020, le condizioni sono le stesse, ma con esigenze perfino accresciute. In ogni

---

<sup>14</sup>E, al momento in cui andiamo in stampa, stiamo vivendo, N.d.R.

caso individuare una lacuna, un margine di miglioramento costituisce un primo passo in direzione della presa di coscienza che potrebbe sovvertire in meglio le sorti della didattica.

### *Riferimenti bibliografici*

- Balboni P.E. (1999): *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Balboni P.E. (2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Ball J. (2011): *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J. (2016): Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale. *ItalianoLinguaDue*, 2(8), pp. 1-243.
- Berruto G. (2004): *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1991): L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche. *Scuola Viva*, n. 4, pp. 40-44.
- Bettoni C. (2001): *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni C. (2006): *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonifacci P. (2018): *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Calò R. (2015): *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2006): *Incontro e dialogo. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Canagarajah S. (2003): *Foreword*. In G. Smitherman, V. Vilanueva (eds.): *Language Diversity in the Classroom: From Intention to Practice*. Carbondale (IL): Southern Illinois University Press, pp. 9-14.
- Ceccatelli Guerrieri G. (2003): *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e Intervento*. Roma: Carocci.
- Casini S., Vedovelli M. (2016): *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Chomsky N. (1998): *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Ciliberti A. (1994): *Manuale di glottodidattica*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Ciliberti A. (2012): *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Contento S. (2010): *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Coppola D. (2001): *Analisi dei bisogni e programmazione glottodidattica*. Pisa: Servizio Editoriale Universitario.

- Cummins J. (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence: The Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, n. 19, pp. 121-129.
- Crawford J. (2000): *At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon (UK): Cromwell Press.
- Cummins J. (1989): *Empowering Minority Students*. Sacramento (CA): California Association of Bilingual Education.
- De Mauro T. (1977): *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009): *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori P. (a cura di) (2019): *Insegnare italiano L2*. Firenze-Milano: Le Monnier-Mondadori.
- Dusi P. (2017): Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra "micro-aggressioni" e supporto parentale. *La Famiglia*, 51(261), pp. 143-155.
- Espinosa L. (2015): Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context. *Global Education Review*, 1(2), pp. 40- 53.
- Facchetti G., Grosso M., Nitti P. (2019): L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, n. 7, pp. 29-39.
- Favaro G. (2013): Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano-LinguaDue*, n. 1, pp. 114-127.
- Favaro G. (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Fusco F. (2017): *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genovese A. (2004): Analisi interculturale e prospettiva problematicista. *La rivista di pedagogia e didattica*, n. 1, pp. 49-54.
- Glenn C., Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004): *Seconde generazioni Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gobbo F. (a cura di) (2008): *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Roma: Carocci.
- Grosjean F. (1989): Neurolinguists, Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 1(36), pp. 3-15.
- ISMU – MIUR (2016): *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.S. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU.
- Hymes D. (1972): On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Jones C., Shorter-Gooden, K. (2003): *Shifting: The Double Lives of Black Women in America*. New York: HaperCollins.

- Lee H.L., Kim K.H. (2011): Can Speaking More Languages Enhance your Creativity? Relationship between Bilingualism and Creative Potential among Korean American Students with Multicultural Link. *Personality and Individual Differences*, n. 50, pp. 1186-1190.
- Luise M.C. (2004): *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*. Coordinate. Perugia: Guerra.
- Marcato C. (2012): *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezzadri M. (2003): *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per insegnanti di lingua*. Perugia/Welland: Guerra-SOLEIL.
- Mezzadri M. (2007): *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri M. (2008): *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.
- Mezzadri M. (2011): *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri M. (2015): *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri M. (2016): *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- MIUR (2012): *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze-Milano: Le Monnier.
- MIUR (2013): *Circolare ministeriale 6 marzo 2013*, n. 8, (<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- MIUR (2014): *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. ([https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890); data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Moro M.R. (2005): *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2019): *Melarete. Cura etica e virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pearson B.Z. (1998): Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 3(2), pp. 347-372.
- Portera A. (2006): *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Nitti P. (2017): Insegnare la microlingua della scuola. *Scuola e Didattica*, n. 7, pp. 36-40.
- Nitti P. (2018a): *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: La Scuola.
- Nitti P. (2018b): La tutela delle lingue di minoranza. *Scuola e Didattica*, n. 2, pp. 30-32.
- Nitti P. (2018c): La costruzione di un questionario sociolinguistico. *Scuola e Didattica*, n. 4, pp. 34-36.
- Nitti P. (2019): *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Brescia: La Scuola.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011): *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.

- Pallotti G. (1998): *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti G. (2000): *I bisogni linguistici degli alunni immigrati*. In *Piemontese M.E. (a cura di), Lingue, culture e nuove tecnologie*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, pp. 61-76.
- Pona A. (2016): *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi P.G. (2011): *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Serragiotto G. (2016): *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci.
- Sue D.W. (2010): *Microaggression in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken (NJ): Wiley.
- Tabors P.O. (2008): *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore (MD): Brookers Publ.
- Thordardottir E. (2011): The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development. *International Journal of Bilingualism*, n. 15, pp. 426-445.
- Tong F., Lara-Alecio R., Irby B., Mathes P., Kwok O. (2008): Accelerating Early Academic Oral English Development in Transitional Bilingual and Structured English Immersion Programs. *American Educational Research Journal*, 4(45), pp. 1011-1044.
- Vedovelli M. (2010): *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.