

Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze

Plural linguistic biographies. Maps, stories, mixtures

Graziella Favaro

Pedagogista, esperta di processi educativi nella migrazione e educazione interculturale
Centro COME, Milano

Sommario

«Una molteplicità di lingue e culture è entrata nella scuola italiana. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco dell'identità di ciascuno»: così si legge nella parte introduttiva delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012, p. 8). Il documento ministeriale, che fa da cornice ai programmi scolastici, descrive la situazione multilinguistica di fatto che si osserva nei luoghi educativi per tutti e nelle comunità. Nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole, la presenza di bambine e bambini che a casa praticano un'altra lingua è da tempo diffusa e in continuo aumento. Dopo aver descritto i repertori linguistici plurali presenti nelle scuole, il contributo presenta alcune evidenze raccolte in due scuole dell'infanzia milanesi nell'ambito di un percorso formativo. Gli insegnanti sono stati invitati a utilizzare una mappa sulla comunicazione intrafamigliare, durante i colloqui con i genitori stranieri, al fine di delineare le biografie linguistiche dei bambini, conoscere le strategie e le scelte della famiglia. Nella seconda parte, vengono presentati frammenti autobiografici tratti da testi letterari nei quali gli autori evidenziano le tappe e i passaggi che hanno attraversato nella loro storia di *bilingui nativi*. Viene infine presentata una rassegna della normativa che tratta i temi delle lingue madri, del plurilinguismo e della diversità linguistica nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole.

Parole chiave: plurilinguismo, comunicazione intrafamigliare, biografie linguistiche, diversità linguistica, normativa.

Abstract

«A multiplicity of languages and cultures has entered the Italian school environment»: that is what is written in the introduction of the *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012, p. 8). The ministerial document, which forms the framework for school curricula, describes the *de facto* multilingual situation which can be observed in all kinds of educational environments and in communities. In infancy educational services and in schools, the presence of girls and boys who practice another language at home has long been widespread and on the increase. After describing the pluralistic linguistic repertoires featured in schools, the essay presents some evidence collected in two kindergartens in Milan, as part of a training course. Teachers were invited to use a map of intra-family communication during interviews with foreign parents, in order to outline the children's language biographies, and to know the strategies and choices of the family. In the second part, the focus will be on some autobiographical fragments taken from literary texts in which the authors highlight the stages and steps they have gone through in their history of *native bilinguals*. Finally, a review of the legislation dealing with the themes of mother tongues, multilingualism and linguistic diversity in childcare and schools is presented.

Keywords: plurilingualism, intra-family communication, linguistic biographies, linguistic diversity, legislation.

...La lingua delle storie,
detta da voci amiche,
latte delle memorie,
forti sapienze antiche...

...La lingua che, talvolta,
parlo quando sto solo:
solo il silenzio ascolta,
e io, parlando, volo...
Roberto Piumini

Come una sorta di seconda pelle che ci avvolge dall'infanzia, la lingua madre è parte della nostra storia. È attraverso il codice materno che impariamo a esplorare il mondo, dare parole alle esperienze, nominare e riconoscere le emozioni, rincorrere e raccontare i sogni. È la lingua delle storie e delle narrazioni d'infanzia, *latte delle memorie*, come scrive Roberto Piumini nella poesia sui diritti linguistici dei bambini che apre questo scritto (www.valenziale.blogspot.com). E la stessa immagine di *culla* e nutrimento ritroviamo in Aharon Appelfeld (2018), il quale, costretto dalle persecuzioni e fin dall'infanzia ad abbandonare lingue e Paesi e ad attraversare i confini, geografici e idiomatici, in un'intervista dichiarava: «La lingua madre è come il latte materno. Non la parli, scorre» (www.moked.it).

Lingua/terra, lingua/casa, lingua/bussola, lingua/genealogia: il codice materno fonda la nostra vita psichica e relazionale perché attraverso di esso abbiamo assorbito e interiorizzato sussurri e narrazioni, consolazioni e zone d'ombra, sensazioni primigenie, vissuti e legami affettivi. È la lingua rifugio, il porto al quale tornare, ma anche il filo e la rete per tenere insieme i pezzi della propria storia, riannodare il passato con il presente. È una componente essenziale delle biografie di ciascuno, come scrive Tullio De Mauro:

Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore di vita la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al consentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo (De Mauro, 2006, p. 1).

Quando la prima lingua, a causa della migrazione, diventa minoritaria, isolata, considerata obsoleta può accadere quel fenomeno che viene definito *bilinguismo sottrattivo*. La lingua/minoranza scompare nell'ombra, se ne sta in un angolo, ignorata e *dimenticata*, a volte derisa se per caso riemerge. E questa perdita non accade solo per ragioni linguistiche, ma è generata anche da un vissuto di vergogna nei confronti del proprio idioma considerato non prestigioso, un tratto della propria storia da rimuovere.

La lingua *tagliata* rimane avvolta nel silenzio, diventa clandestina e muta, un monologo interiore che strada facendo diventa più flebile, pur conservando il valore evocativo e affettivo dei suoni, dei sapori e dei colori dell'altrove e del prima. Ma la sua eco rimane. Magari nascosta, ignorata, rifugiata in un angolo: la madrelingua è dentro di noi e parte di noi, come scrive Italo Calvino: «Tutto può cambiare, ma non la lingua che ci portiamo dentro, anzi che ci contiene dentro di sé come un mondo più esclusivo e definitivo del ventre materno» (in Camilleri e De Mauro, 2014, p. 59).

1. Nelle scuole: repertori linguistici in movimento

E tuttavia, la coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio (*multilinguismo*) o nello stesso individuo (*plurilinguismo*) è una condizione normale e diffusa nel mondo. Più della metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni e milioni di persone crescono parlando due o più idiomi. E questo si verifica ormai da tempo anche nel nostro Paese. Quali lingue si parlano oggi in Italia? Quali sono i repertori linguistici dei cittadini italiani e stranieri?

Accanto alle varietà dialettali – in certi contesti ancora molto diffuse e praticate – ci sono le dodici lingue delle minoranze (albanese, catalano, croato, francese, francoprovenzale, friulano, tedesco, greco, ladino, occitano, sardo, sloveno), la cui tutela è regolata dalla apposita legge n. 482 del 1999. A queste si è aggiunta nel maggio 2021

una tredicesima lingua: la LIS, la lingua italiana dei segni. E poi ci sono le lingue *immigrate* che sono oggi parte strutturale del paesaggio linguistico – e visivo, e sonoro – delle nostre città e che compongono il neo-plurilinguismo. Lo *spazio linguistico* del nostro Paese, con la pluralità idiomatica che comprende la lingua nazionale, le lingue minoritarie e i dialetti nelle loro differenti varietà, si è arricchito negli ultimi decenni di un ulteriore *polo* grazie all’apporto delle lingue immigrate che rappresentano un’opportunità per i parlanti e un arricchimento per tutti.

Le ricerche ISTAT *Diversità linguistica fra i cittadini stranieri* (ISTAT, 2014) e *L’uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere* (ISTAT, 2017) hanno rilevato che la popolazione – a partire dai sei anni d’età – che dichiara di avere una lingua materna diversa dall’italiano è passata dal 4,1% del 2006 al 9,6% del 2015. Le lingue più parlate sono: il rumeno, l’arabo, l’albanese, lo spagnolo e il cinese. E anche fra i bambini e i ragazzi e dentro le scuole si ritrovano situazioni linguistiche segnate dalla diversità linguistica e i documenti nazionali da qualche tempo le riconoscono. Una lingua a casa e un’altra praticata all’esterno; una lingua per gli usi orali e un’altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un’altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e dei ragazzi che crescono con più lingue integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in movimento*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto e sviluppato, quali che siano le lingue in contatto.

I modi e le storie che raccontano il bilinguismo presente nelle scuole sono infatti diversi: vi sono bambini e ragazzi bilingui che possono diventare tali in seguito all’apprendimento scolastico e a scelte educative consapevoli ed elettive (bilingui per scelta) e vi sono i *nativi bilingui*, immersi fin dalla prima infanzia, nell’ambiente familiare e sociale, in più codici. L’eterogeneità delle nazionalità e la varietà delle lingue di origine sono una caratteristica peculiare dell’immigrazione straniera in Italia che si riscontra fin dall’inizio del fenomeno e che si ritrova oggi nelle scuole. Sono infatti più di 200 i Paesi di provenienza o di origine della famiglia, rilevati fra gli 876.801 alunni *non italiani* presenti nel 2020 (MIUR, 2021) con una graduatoria che vede ancora ai primi posti Romania, Albania e Marocco. Una presenza estremamente variegata dal punto di vista linguistico anche per il fatto che molti Paesi di provenienza sono connotati da pluralità linguistica al loro interno.

2. La comunicazione tra genitori e figli: due esempi

Per avere la fotografia linguistica delle classi, si può utilizzare una semplice mappa come quella proposta in Fig. 1, che può essere compilata direttamente dai ragazzi più grandi o proposta ai genitori dei più piccoli. Quali lingue parlano i bambini a casa? Come comunicano i genitori con il figlio e come risponde il bambino al papà e alla mamma? Come comunicano fra loro i fratelli? La mappa è intuitiva, le sollecitazioni semplici e le risposte vengono collocate nelle frecce che indicano il flusso fra gli interlocutori. La mappa consente di conoscere la situazione linguistica dei bambini, ma anche di dedicare tempo e attenzione, durante i colloqui con i genitori, alle scelte e strategie linguistiche delle famiglie, fare spazio alle loro domande, timori e convincimenti su che cosa vuol dire crescere un figlio con due lingue¹. Non è dunque uno strumento da utilizzare per una ricerca linguistica in senso stretto, ma un mezzo per sollecitare il confronto tra scuola e famiglia, per conoscere il mondo comunicativo dei bambini e cogliere la diversità linguistica presente nelle classi.

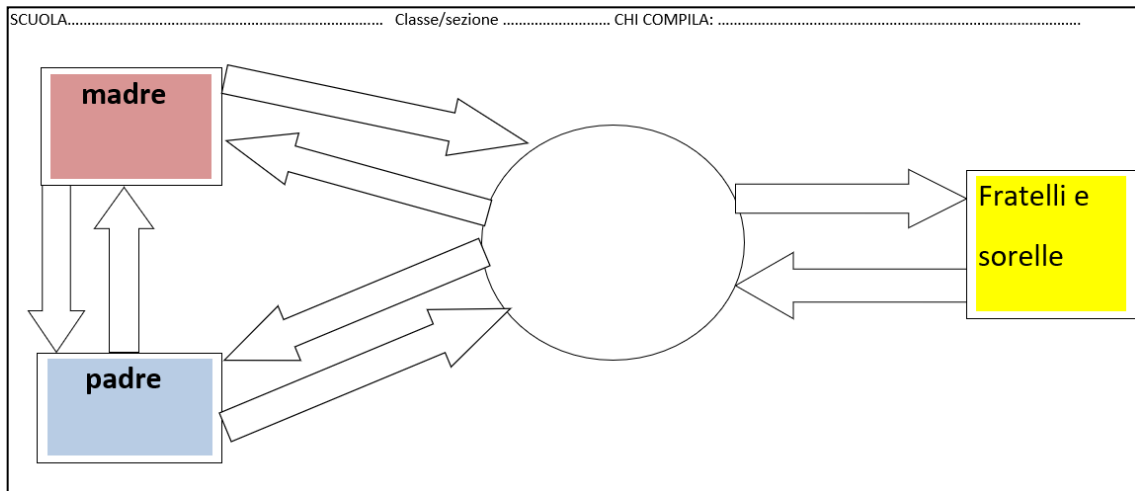


Fig. 1: Mappa Della Comunicazione Intrafamiliare (Favaro, 2017).

Per dare un esempio degli esiti dell'osservazione *partecipata* condotta utilizzando la mappa, a seguito di un percorso di formazione degli educatori e degli insegnanti condotto da chi scrive, ecco alcuni dati e considerazioni sulla comunicazione intrafamiliare di bambini di *seconda generazione* frequentanti due diverse scuole dell'infanzia statali di Milano (Favaro, 2017, pp. 174-180). La prima scuola (via D.) è *mista* e registra il 65% circa di bambini di famiglia non italoфона; la seconda scuola (via P.) è frequentata per la (quasi) totalità da bambini appartenenti a famiglie immigrate. I dati raccolti non hanno ovviamente né l'ampiezza né la rilevanza di un'indagine quantitativa, ma possono servire a genitori e insegnanti per scambiare e acquisire esperienze e consapevolezza sul tema del bi-plurilinguismo e sul valore della diversità linguistica delle classi.

Vediamo le due situazioni linguistiche, distinguendo fra gli interlocutori e la direzione delle interazioni in famiglia. Nella scuola di via D. sono state compilate 74 mappe, riferite ai bambini che hanno genitori di lingua e nazionalità diverse: soprattutto egiziani, filippini, latinoamericani, cinesi.

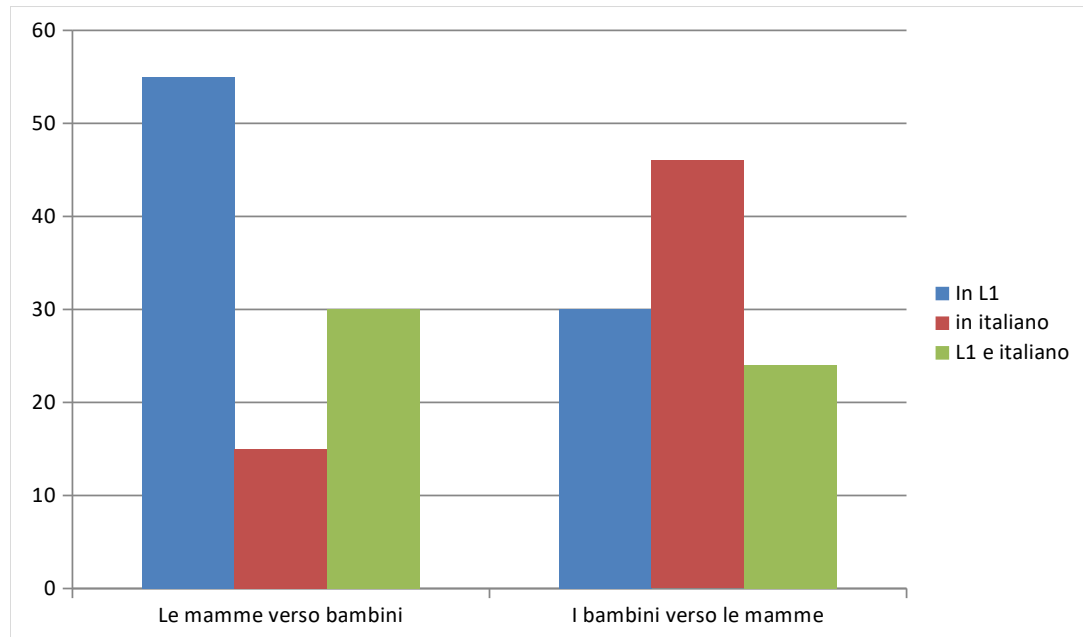
La lingua della mamma

Nelle interazioni madre/bambino (Graf. 1), prevale da parte della mamma l'uso della madrelingua, mentre il figlio tende a rispondere più spesso in italiano. Come si osserva nel grafico qui sotto:

- il 55% delle mamme parla con il figlio in L1;
- il 15% in italiano;
- il 30% dichiara di mescolare le due lingue.

Quando è il bambino a prendere la parola con la mamma, lo fa seguendo queste modalità:

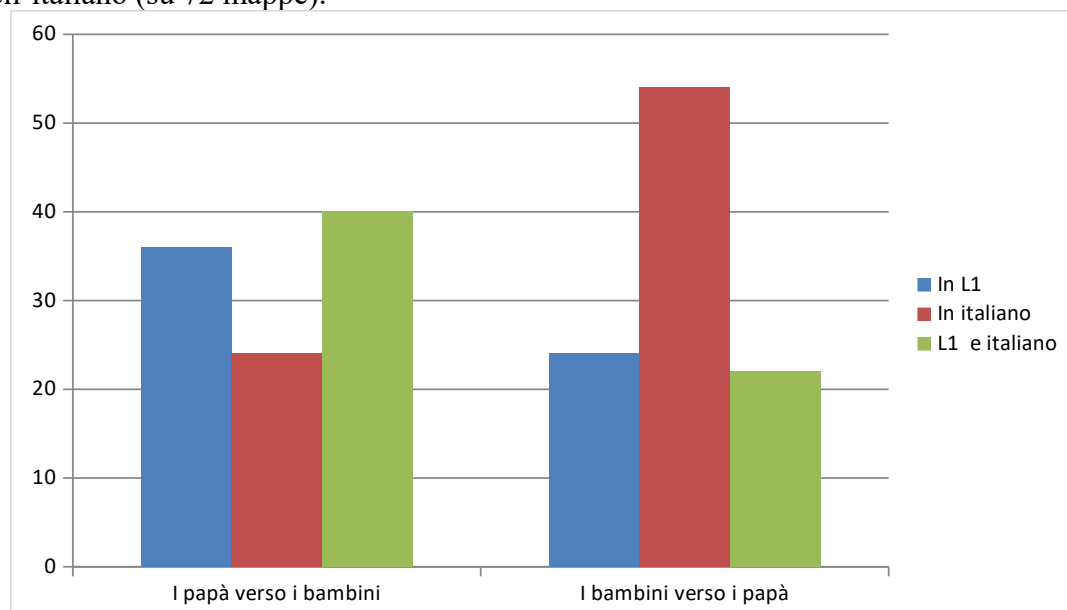
- il 30% parla in L1;
- il 46% usa l'italiano;
- il 24% mescola le due lingue



Graf.1: Le interazioni mamma/bambino: quali lingue? (Favaro, 2017).

La lingua del papà

Se osserviamo le interazioni padre/bambino (Graf. 2), la situazione presenta delle differenze, rispetto a quella rilevata per la madre, a favore di un uso più esteso dell'italiano (su 72 mappe).



Graf. 2: Le interazioni papà/bambino: quali lingue? (Favaro, 2017).

Ecco come comunicano i papà con i bambini:

- il 36% lo fa usando la lingua d'origine;
- il 24% comunica in italiano;
- il 40% dichiara di mescolare i due codici.

E i bambini con il padre?

- il 24% usa la L1 per parlare con il babbo;
- il 54% comunica di preferenza in italiano;

- il 22% lo fa mescolando i due codici.

Le interazioni tra fratelli

La lingua usata nello scambio fra fratelli (Graf. 3) è decisamente l'italiano. Sui 55 casi che vedono la presenza di fratelli e sorelle, la situazione è la seguente:

- il 18% ricorre alla L1;
- il 64% comunica in italiano;
- il 18% mescola le due lingue.



Graf. 3: Le interazioni tra fratelli (Favaro, 2017).

Nella scuola dell'infanzia di via P. i bambini che provengono da contesti migratori sono la quasi totalità (70 su 73), molti sono inoltre di recente immigrazione e la maggioranza è di nazionalità egiziana.

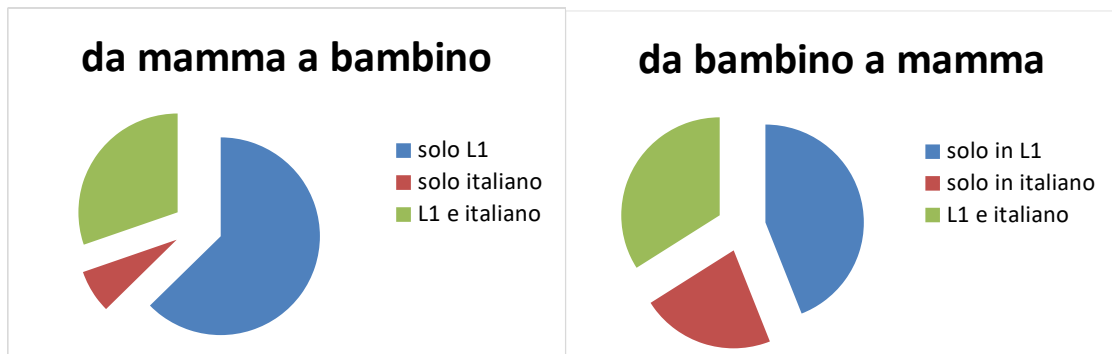
La lingua della mamma

Nella comunicazione mamma/bambino (Graf. 4) prevale anche in questo caso l'uso della L1 e, in seconda battuta, le mamme dichiarano di alternare i due codici:

- il 62% parla al figlio in L1;
- l'8% dichiara di usare solo l'italiano;
- il 30% usa sia l'italiano che la lingua d'origine.

Quando il bambino comunica con la mamma lo fa nel modo seguente:

- il 44% risponde o interagisce in lingua madre;
- il 22% usa di preferenza l'italiano;
- il 34% mescola le due lingue.



Gr. 4. Le interazioni mamma/bambino (Favaro, 2017).

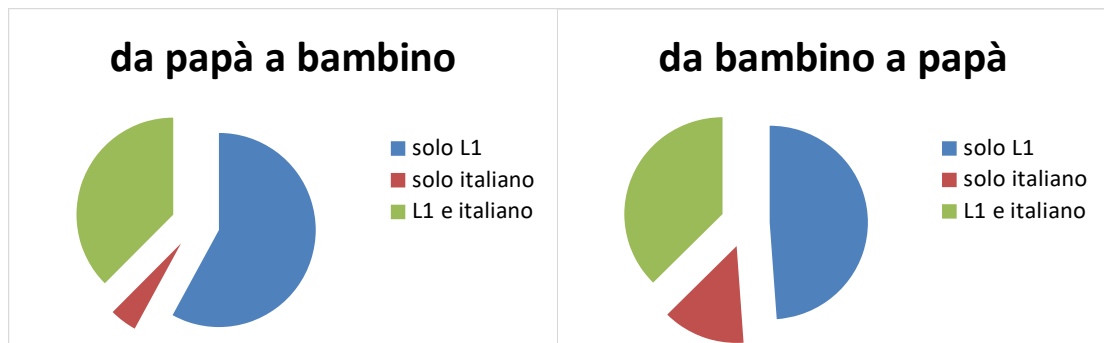
La lingua del papà

Anche nella comunicazione del papà con i figli, nella scuola dell'infanzia di via P. l'uso della lingua madre è prevalente e i dati sono sovrapponibili a quelli rilevati fra le mamme. E infatti:

- il 61% usa la madrelingua;
- il 6% comunica in italiano;
- il 33% alterna i due idiomi.

Quando il figlio parla con il babbo, comunica in questo modo:

- il 53% parla in L1;
- il 14% usa l'italiano;
- il 33% alterna i due idiomi (Graf. 5).

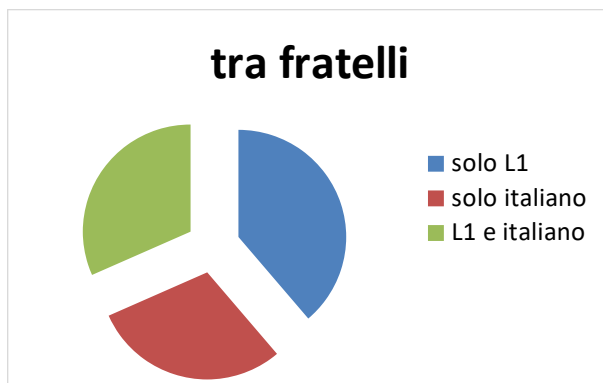


Graf. 5: L'interazione papà/bambino (Favaro, 2017).

La comunicazione tra fratelli

Quando in famiglia sono presenti dei fratelli, l'uso dell'italiano diventa più esteso. Fra di loro, i bambini parlano in questo modo:

- il 38% lo fa in lingua madre;
- il 31% solo in italiano;
- il 31% alterna le due lingue (Graf. 6).



Graf. 6: La comunicazione tra fratelli (Favaro, 2017).

3. Geometrie variabili: lingua di casa, lingua di scuola

Una lingua a casa e una lingua a scuola; ma anche una lingua per parlare con la mamma e l'altra per interloquire con il papà e con i fratelli. Dalla lettura delle mappe linguistiche dei bambini che provengono da un contesto migratorio e dal confronto con i loro dati anagrafici e percorsi educativi, possiamo proporre alcune osservazioni. Una prima considerazione riguarda le differenze fra le due situazioni scolastiche: nella scuola dell'infanzia, che vede una maggiore mescolanza ed eterogeneità delle provenienze, l'uso del codice materno da parte dei bambini risulta più ridotto ed è invece più diffusa la pratica dell'italiano anche a casa. Alcuni fattori che portano a mantenere la comunicazione in lingua materna sono:

- l'*età*. I più piccoli, di tre/quattro anni, da poco inseriti nella scuola dell'infanzia e non ancora parlanti l'italiano, usano di preferenza parole della L1;
- la *nazionalità*. La situazione linguistica dei bambini cinesi osservati è omogenea e monolingue: a casa prevale con tutti gli interlocutori l'uso della madrelingua. Una situazione linguistica analoga si osserva anche fra molti bambini egiziani;
- la *migrazione recente*. I bambini neoarrivati, da poco tempo inseriti a scuola e alle prese con l'acquisizione dell'italiano, a casa comunicano nella loro lingua d'origine;
- gli *interlocutori*. Come abbiamo visto, la comunicazione in L1 è più diffusa con la madre e si riduce nelle interazioni con il padre nella scuola di via D., mentre nella scuola frequentata da soli bambini che provengono da contesti migratori anche con il babbo la lingua più usata è quella familiare.

Quando prevale l'italiano nella comunicazione intrafamiliare e, nello specifico, nelle interazioni del figlio verso i genitori? Anche in questo caso, i fattori che sono alla base della predominanza della L2 sono diversi:

- l'*età*. I bambini di 5 anni, diventati nel frattempo italofoeni, tendono a preferire l'uso dell'italiano, rispetto alla madrelingua;
- la *frequenza del nido*. Tutti i bambini osservati che hanno frequentato l'asilo nido e che quindi hanno avuto una precoce esposizione all'italiano, comunicano di preferenza in questo codice anche a casa;
- le *scelte dei genitori*. In alcuni casi, sono i genitori stessi ad avere scelto di comunicare con il figlio da subito e solo in L2. Le ragioni dichiarate da alcuni durante il colloquio hanno a che fare con il timore derivante dalla condizione bilingue («temevo di confondere il bambino»), oppure con le scelte di

assimilazione e di rifiuto della L1 («qui siamo in Italia e parliamo italiano», «non vogliamo parlare arabo») (Favaro, 2017, p. 179);

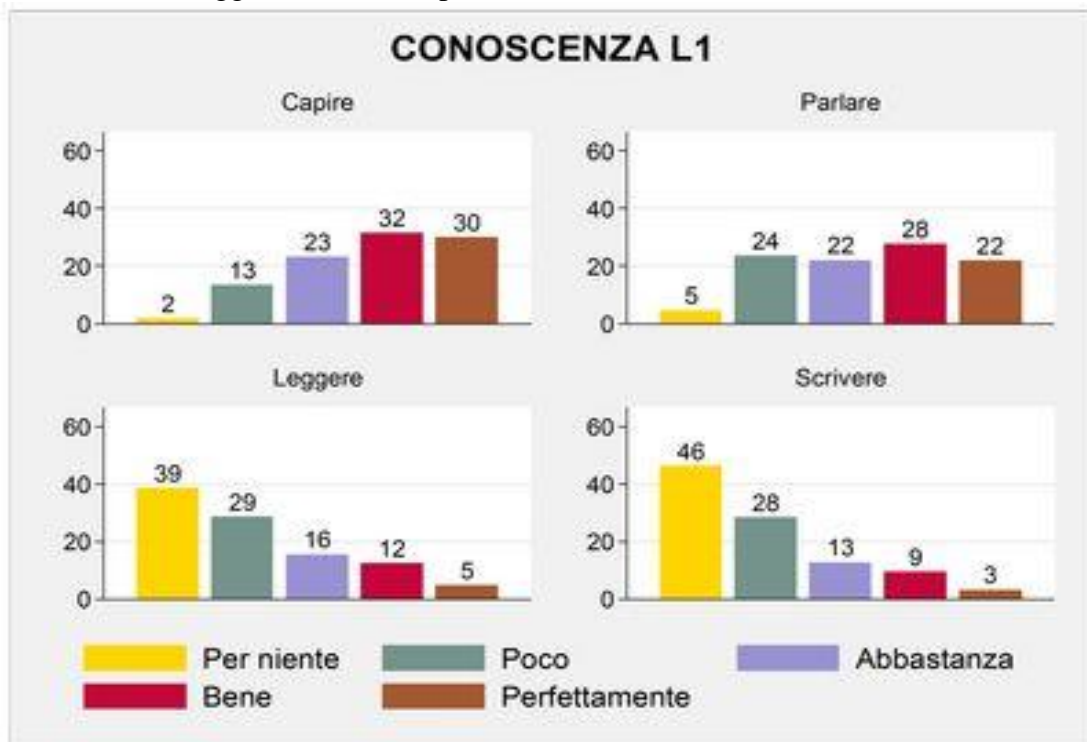
- gli *interlocutori*. L'uso dell'italiano diventa più diffuso e quotidiano nelle interazioni con i fratelli e, in parte, anche nella comunicazione con i genitori che, a seguito della permanenza in Italia e del lavoro, comprendono e parlano la seconda lingua.

Una parte dei bambini osservati tende a mescolare i due codici nella comunicazione intrafamiliare. Il bambino di famiglia non italoфона elabora un sistema a geometria variabile di rapporto con il panorama linguistico plurale del contesto sociale e familiare in cui è inserito. Quando e perché il bambino passa da una lingua all'altra o mescola parole dell'uno e dell'altro codice? Le situazioni descritte di mescolanza dipendono soprattutto dal tema della comunicazione. Quando i bambini parlano di scuola o di esperienze vissute a scuola, tendono a passare all'italiano, o a mescolare termini italiani alla L1; quando invece la comunicazione riguarda argomenti o *oggetti* che hanno a che fare con la casa e l'ambiente domestico immediato, possono passare alla L1 o introdurre lessico del codice materno nelle produzioni in italiano.

Nonostante la scuola ancora spesso ignori, o non conosca, la situazione linguistica dei bambini migranti e la loro competenza nella lingua d'origine, molti di loro praticano dunque quotidianamente l'alternanza dei due codici.

Di recente, un'importante ed estesa ricerca, condotta nelle scuole primarie della Provincia di Trento, ha rilevato il livello di competenza in lingua madre di 1542 bambini di famiglia non italoфона inseriti nella classe seconda della scuola primaria (Graf. 7) (Arici *et al.*, 2020). Distinguendo fra le quattro abilità, l'indagine ha rilevato che:

- il 62% dei bambini è in grado di capire “perfettamente” e “bene” la L1;
- il 50% la parla “perfettamente e bene”;
- il 17% la sa leggere e il 12% la può scrivere con sicurezza.



Graf. 7: Valutazione delle competenze nella lingua della famiglia dei bambini (Arici *et al.*, 2020).

4. Il mio vocabolario diventa più magro

La condizione di bilingue *isolato*, propria dei minori migranti, pone loro, come abbiamo visto, la scelta del codice attraverso il quale comunicare, con interlocutori diversi, a casa e a scuola. Lo sviluppo e il mantenimento di una lingua (L1 o L2) sono sempre legati per i bambini alla relazione/alle relazioni affettive che essa evoca e ai legami che rende possibile sviluppare e mantenere, o che si teme di perdere a causa dell'affievolirsi della competenza comunicativa. Sia la madrelingua che l'italiano – diventato col tempo lingua adottiva, una *seconda lingua madre* – sono carichi, per i bambini e i ragazzi nuovi italiani, di emozioni, memorie, vissuti di vicinanza o distanza, rappresentazioni positive o negative.

Gran parte dei bambini di famiglia non italoфона, man mano che procede l'acquisizione dell'italiano, tende a praticare sempre di più la seconda lingua, rispetto alla madrelingua. Che cosa succede dunque alla lingua materna? In situazione di migrazione, essa si trova in posizione minoritaria e la permanenza e gli usi nel tempo risultano di conseguenza indeboliti. Questo succede soprattutto quando la lingua materna:

- è considerata nel Paese di immigrazione una lingua *minore e poco diffusa*;
- non gode di visibilità, supporti scritti, beni linguistici accessibili ai bambini (cartelloni, scritte, libri, video, film...);
- viene usata in maniera ristretta nel quotidiano e limitata solo agli scambi intrafamigliari su pochi e prevedibili argomenti e per un tempo limitato.

La prima tappa nel processo di erosione di una lingua è caratterizzata dalle difficoltà e dalle esitazioni di tipo lessicale. Il parlante non trova la parola nella sua L1 per significare oggetti, eventi, esperienze vissute nella seconda lingua: «il mio vocabolario diventa più magro», come ha detto Martina Sinkec nel suo racconto autobiografico (Sinkec in AA.VV., 2021, pp. 27). Si passa quindi a un uso sempre più esteso della L2 per raccontare, riferire fatti, descrivere situazioni, ambienti, oggetti. La perdita progressiva della lingua materna è correlata anche all'età in cui avviene l'immersione nella L2: se la lingua madre si sviluppa in maniera approfondita fino a undici/dodici anni ci sono buone probabilità che essa venga mantenuta nel tempo; se l'immersione nella seconda lingua è più precoce e non vi sono usi e input quotidiani in L1, la situazione è più vulnerabile (Abdelilah Bauer, 2008). In ogni caso, l'immersione in un ambiente linguistico diverso porta a un riequilibrio nell'uso dei due codici e l'italiano diviene via via dominante.

Si può quindi *perdere* o dimenticare la lingua madre per diverse ragioni:

- lo status che essa ricopre nella società di inserimento: tanto più essa è ignorata e svaloriizzata, tanto è più probabile il processo d'erosione;
- l'atteggiamento verso la propria lingua del bambino e della sua famiglia: vi possono essere vissuti di vergogna per la propria lingua che denota una differenza difficile da gestire e vi possono, d'altra parte, essere pressioni da parte della famiglia e della comunità per una fedeltà linguistica difficile da mantenere;
- fattori affettivi: uno stress emotivo causato da circostanze eccezionali (ad esempio l'adozione) può portare a una sorta di amnesia nei confronti della L1;
- l'età: se l'immersione nella seconda lingua avviene precocemente e non vi sono input quotidiani, coinvolgenti, densi in L1, l'erosione nella lingua materna è più probabile. La competenza nella lingua scritta sembra un fattore di sedimentazione e rinforzo della lingua d'origine.

E tuttavia, nonostante le forti pressioni verso l'uso della L2, restano nei bambini bilingui echi e tracce della propria lingua d'origine che possono riemergere in circostanze diverse: in seguito a una visita nel Paese d'origine, in occasione di un contatto con un

coetaneo parlante la stessa lingua. E che potranno altresì riemergere come desiderio consapevole d'apprendimento e di ridefinizione di sé in età adolescenziale.

5. Da una lingua all'altra: tappe e passaggi

Il legame tra la lingua e i processi identitari è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono l'involucro sonoro che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino. In essa prevalgono gli aspetti corporei, le sensazioni e i processi primari. In particolare, le lingue che si apprendono prima dei 4-5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale, presimbolico, intimamente collegato a esperienze corporee e a vissuti dell'ordine del concreto strettamente collegati con il processo primario

Nelle storie linguistiche dei bambini e ragazzi di seconda generazione, nati in Italia o arrivati qui durante l'infanzia, si colgono i passaggi e le perdite, le riconquiste e le ricomposizioni. In quasi tutte le biografie, vi è un momento o un episodio che hanno provocato l'allontanamento dalla propria lingua madre e suscitato un vissuto di vergogna. Si dimentica il codice materno per essere accettati, sentirsi come gli altri, appartenere al luogo di accoglienza. Solo più tardi, quando la seconda lingua è stata interiorizzata e ha occupato gran parte dello spazio comunicativo quotidiano, inizia per molti un processo di curiosità e di ricomposizione. Attraverso la scrittura, possono allora venire a galla parti di sé che si credevano rimosse e dimenticate e si illuminano aspetti che prima erano in ombra. Possiamo rintracciare nelle biografie linguistiche dei bilingui per migrazione alcune tappe e passaggi ricorrenti.

All'inizio vi è la lingua madre, colonna sonora dell'infanzia e delle relazioni affettive e familiari. Lingua della casa in un ambiente dove predomina un altro codice che resta più o meno distante ed estraneo. Al momento dell'ingresso nella scuola dell'infanzia, avviene l'incontro con la seconda lingua. In una fase iniziale dell'inserimento, i bambini non italo-foni tentano di usare la loro lingua madre, ma si accorgono ben presto che non sono capiti, che nessuno la parla. La nuova lingua d'altra parte sembra impenetrabile, estranea e il bambino vorrebbe tornare presto dentro il cerchio caldo del codice materno. Per resistere, si rifugia nel silenzio, ma pian piano l'italiano diventa più *amichevole* e trasparente e accompagna il gioco, le routine, le esplorazioni e le esperienze quotidiane. E diventa lingua *filiale*, una seconda lingua madre che i bambini portano a casa, attraverso i racconti, le parole, i frammenti culturali vissuti nel quotidiano, facendo compiere all'italiano il cammino inverso, rispetto a quello della lingua madre: dai figli ai genitori invece che dagli adulti ai piccoli.

Più tardi, a sei anni, si compie il grande passo nella lingua scritta. L'alfabetizzazione segna uno snodo biografico e linguistico cruciale, per i bambini e per la famiglia. La seconda lingua diventa il veicolo dell'apprendimento, dell'appropriazione dei concetti e del comporsi del pensiero. È la colonna sonora delle relazioni, del gioco, degli incontri con i pari. A scuola e nei luoghi di aggregazione comuni la lingua materna viene ignorata e, di fatto, svalorizzata. In certi casi, anzi, viene ritenuta un ostacolo e responsabile di errori e soste nell'apprendimento.

Man mano che l'italiano si irrobustisce e tende a occupare gran parte dello spazio di parola quotidiano, può avvenire una progressiva erosione della lingua materna, soprattutto se non viene praticata in maniera densa. La madrelingua viene ancora usata in casa, con i genitori e i parenti lontani, ma rischia di affievolirsi se non viene innaffiata e vivificata da racconti, narrazioni, scambi quotidiani.

Più tardi, molti bilingui *mancati* provano curiosità per la propria storia e identità e verso la lingua materna che di esse è componente essenziale. Vi è allora un tentativo di

ricomposizione di sé, l'accettazione di *essere due* e la valorizzazione di una condizione che è opportunità e risorsa.

6. Adesso ho due lingue madri. Frammenti di autobiografie linguistiche

Possiamo rintracciare le tappe del cammino che abbiamo proposto in molti scritti e racconti autobiografici di scrittori bi o plurilingui che hanno dedicato attenzione e racconto al tema della lingua. Vediamo due esempi.

Igiaba Scego, scrittrice e giornalista, è nata a Roma da genitori somali. Anche la sua autobiografia è segnata da una sorta di *bilinguismo sottrattivo* e da un tempo di afasia, causati dalla vergogna e dal desiderio di essere come gli altri: a cinque anni, *nasconde* il somalo, la sua lingua madre, lo mette da parte per poter essere accolta, per essere amata. Nel suo libro *La mia casa è dove sono* (Rizzoli, 2010) racconta:

Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo cinque anni. Non ero ancora un'africana orgogliosa della sua pelle nera. Non avevo ancora letto Malcom X. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa. E la mia massa di allora era tutta bianca come la neve. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire "amatemi". Invece non mi amava nessuno (p. 150).

Ma la perdita della lingua madre provoca alla bambina una forma di afasia a scuola, che si protrae nel tempo. Sua madre, grazie alla narrazione e insieme alla maestra, riuscirà a far uscire Igiaba Scego dal silenzio e a farle ritrovare le parole. Saranno le storie di qui e d'altrove, i racconti e le leggende che riguardano la Somalia e l'Africa, insieme all'autorizzazione a parlarne in classe ai compagni e ad avere *due lingue madri*, a sbloccare finalmente la comunicazione e a sciogliere la lingua:

Mia madre andò a lamentarsi con la maestra. Le spiegò che era la paura a bloccarmi la lingua. Da allora la maestra cambiò radicalmente nei miei confronti. Mi ricordo che un giorno mi chiamò a sé e mi spiegò che in un cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe... Promisi alla maestra tutte le parole del mondo. E piano piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva... Ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in ugual misura. Grazie alla parola sono quella che sono (p. 155).

Queste stesse tappe e vicende linguistiche – dalla lingua madre alla seconda lingua e poi verso un cammino di ricomposizione – sono descritte in maniera esemplare nel libro *La lingua di Ana* di Elvira Mujcic (2012) che ha come sottotitolo *Chi sei quando perdi radici e parole?*

Ana, un'adolescente moldava, le percorre dal momento del suo arrivo in Italia: al silenzio iniziale segue l'appropriazione delle prime parole; si consolida poi l'apprendimento *di e attraverso* l'italiano, mentre avviene la perdita progressiva della lingua madre e la rinascita nella seconda lingua:

Parlando sempre in italiano e riducendo i miei discorsi in moldavo alle solite telefonate con le nonne e il papà, quando mi mettevo a pensarne uno più articolato, le parole non mi venivano. Le sapevo, sapevo di saperle, erano lì, nella testa, c'erano

state fino a poco tempo prima e non potevano andarsene... Iniziano a pensare qualcosa in moldavo, ma poi, non so come, s'intrufolavano le parole italiane e non c'era verso di scacciarle, anzi mi sembravano una salvezza in quel vuoto lasciato dalla mia lingua madre (p. 87).

Ma un giorno, grazie a un piccolo incidente lungo il cammino da casa a scuola, la ricomparsa improvvisa e imprevista sulla scena quotidiana della lingua moldava scatena emozioni, nostalgia e ricordi del suo mondo perduto:

Un giorno passando di corsa di lì, inciampai e caddi a terra. Mentre cercavo di rimettermi in piedi, una signora s'alzò dalla panchina dov'era seduta, mi si avvicinò e disse: «*Viata mea*, hai fatto male?» Quelle parole mi parve arrivassero da molto lontano. Era come se fossero rimaste impigliate tra le ragnatele del mio animo e quella signora, pronunciandole, le avesse liberate. Quella breve espressione mi punse, provocando un misto di dolore e gioia. ... La signora mi guardò preoccupata e chiese: «Tu fatto male a gamba?» Annuii anche se non era vero. Del resto cosa potevo dirle? Che piangevo perché mi aveva chiamato *Viata mea*? ...Avrei potuto cercare di dirle che per un attimo mi aveva fatto sentire a casa e, contemporaneamente, mi aveva ricordato che non c'ero più. Avrei potuto dirle che *viata mea* oppure *puiul meo* erano due delle mille espressioni del mio mondo perduto. Anche in italiano, ovviamente, c'erano espressioni del genere ma non avevano alcuna presa su di me. Le sentivo continuamente da tutti, per strada e a scuola tra le mie compagne: tutti si chiamavano *amore, tesoro*. Io le udivo queste parole ma non apparivano diverse da tavolo o sedia, erano vuote d'amore di tenerezza, di profondità (p. 61).

Con il tempo, si compie un cammino di ricomposizione e le due lingue convivono, ognuna *arriva in profondità* e diventa casa:

Ormai penso in italiano e pure i sogni li faccio quasi sempre in questa mia nuova lingua. Non è più un mero esercizio, ma la sento, arriva in profondità e dice qualcosa di me, mi comprende e mi contiene. È acquisita, ma è diventata parte di me. Non sarà mai la stessa cosa del moldavo. E come potrebbe esserlo? Il moldavo è la mia lingua madre e non può essere sostituito, anche se ormai parlo meglio l'italiano, ma non è una questione di conoscenza. Non importa come parlo il moldavo, ciò che conta è quello che provo quando ritorno "a casa" e vado a fare la spesa e la signora del negozietto mi dice: «*Viata mea*, cosa ti do?» Quel *viata mea* non è solo lingua madre, bensì è la madre, l'utero accogliente al quale appartengo visceralmente, nonostante tutto (p. 167).

7. Intrecciare e comporre le parole

Con il tempo, l'italiano diventa dunque per molti *lingua di adozione*, veicolo attraverso il quale esprimere, oltre a fatti ed eventi, anche emozioni, pensieri, attese, punti di vista. Lingua nella quale trasportare, attraverso un denso lavoro di *transfer* e di riflessione metalinguistica, immagini, metafore ed espressioni della propria lingua madre.

Il mescolarsi e il sovrapporsi di parole, significati, ritmi e matrici culturali differenti è fonte di arricchimento e di vivificazione. I due universi non sono dunque giustapposti e predisposti per usi settoriali e diversificati, ma si confondono e si intrecciano in un discorso che trascorre e si sovrappone.

Chi ha vissuto la migrazione, diretta o familiare, trova spesso nella possibilità di raccontare e raccontarsi nella lingua di adozione, e di condividere così la propria autobiografia linguistica, anche un modo attraverso il quale sviluppare la *cura di sé*. Attraverso l'apertura del presente sul prima, su altre storie, lingue, alfabeti si esprime spesso una richiesta ripetuta di riconoscimento e legittimità. E in questo modo, il disvelamento della propria storia linguistica risponde a profonde esigenze interne e si colloca su dimensioni diverse. Grazie a esso, si può legittimare la propria origine ed evocare il passato e l'altrove, in un processo di ricomposizione delle parti di sé che continuerà per tutta la vita (*dimensione autobiografica*). Parlando di sé, si depositano nelle parole i vissuti di dolore e perdita, ma anche di ricominciamento e rinascita, che sono propri e di altri simili (*dimensione psicosociale e affettiva*). Attraverso un'autoriflessione sulle parole che ci abitano, si può dare forma ai processi di integrazione e di nuova cittadinanza che non negano la memoria e la storia personale (*dimensione dell'appartenenza*). Le lingue in contatto consentono di inventare e di creare, vivificando immagini e rivedendo metafore e consentono di essere *più liberi*, di trasgredire norme, riferimenti e regole più rigidi (*dimensione creativa*). A volte si può dire e scrivere in italiano ciò che non si potrebbe/vorrebbe dire/scrivere nella propria lingua d'origine. E viceversa.

Giorno dopo giorno le lingue che ci abitano costruiscono e raccontano il mondo, osservandolo da punti di vista diversi, *impalcature e fili* sui quali arrampicarsi e grazie ai quali tessere e ricomporre una storia, come scrive Brigitte Capou («Ogni giorno grazie alla raccolta proficua delle parole, costruisco l'impalcatura laboriosa su cui arrampicarmi per contemplare il mondo. La lingua mi aiuta a riprendere il filo con cui poter tessere la mia storia» (Capou in AA.VV., 2021, p. 45).

Passata la fase della vergogna e dell'invisibilità, ci si accorge che avere più lingue vuol dire aprire più porte e si diventa consapevoli del dono che i genitori hanno trasmesso, spesso con difficoltà e rinnovata pazienza. Un dono che vediamo nei messaggi Whatsapp delle ragazze italo senegalesi che raccontano i fatti del giorno e scambiano pensieri passando dall'italiano al wolof e inglobando ogni tanto anche parole francesi o colorite espressioni in dialetto bergamasco (Fig. 2).

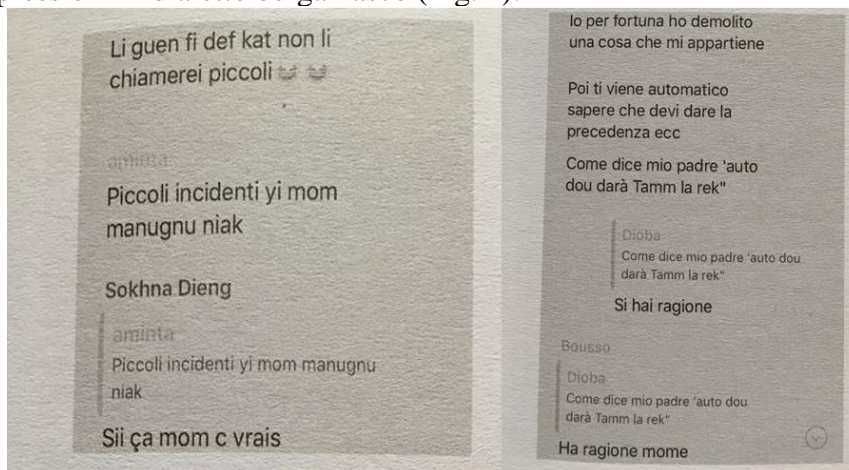


Fig. 2: Chat di Whatsapp tra ragazze senegalesi (Seck in AA.VV., 2021, p. 99).

E che leggiamo nelle parole di Fatima Boutouch:

Il mio cervello apre due display contemporaneamente, in cui digita le stesse bellissime frasi in due lingue diverse. È come se scrivessi un messaggio a due mani, destinato al doppio delle persone... Ringrazio i miei genitori perché hanno infilato una

chiave in più nel mazzo che apre le porte del mio mondo (Bouhtouch in AA.VV., 2021, p. 85)

Le lingue – ereditate o apprese; nascoste o riemerse; del cuore o della testa – possono convivere in armonia e dare più parole al mondo.

Appendice – La pluralità linguistica nei documenti e nella normativa

In questi anni, la normativa che riguarda la scuola multiculturale e tratta il tema dell'integrazione degli alunni con background migratorio, ha sollecitato alcune attenzioni nei confronti della pluralità linguistica presente nelle classi e della valorizzazione della lingua madre degli allievi. Di seguito, alcuni frammenti tratti da cinque documenti.

Da Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007):

Valorizzazione del plurilinguismo La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri.

L'azione riguarda:

- *il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema.* Oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;
- *il plurilinguismo individuale.* Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività a esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

Da *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012):

Nel nostro Paese l'apprendimento della lingua italiana avviene in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica dunque che l'apprendimento della lingua

italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione, non solo del miglioramento scolastico, ma anche come componente essenziale delle abilità per la vita.

La scuola dell'infanzia. I discorsi e le parole

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine. [...] I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua in situazioni naturali di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

La scuola del primo ciclo. Cittadinanza e Costituzione

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie.

Da *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri*, (MIUR, 2014):

L'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici

In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. È necessario, tuttavia, che lo studente straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue.

Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.

Da Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura* (MIUR, 2015):

Valorizzare la diversità linguistica

L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con origini migratorie ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

- Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine,

- anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza.
- Sperimentare l'insegnamento per tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).
 - Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.
 - Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

Da *Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* (MIUR, 2021):

La dimensione interculturale e multilingue

Avere attenzione per la lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana [...].

L'esposizione a una pluralità di lingue, negli anni durante i quali si costruisce il linguaggio, apre alla comparazione e al transfer cognitivo, attiva i processi multilinguistici [...].

Note

¹ Indicazioni per il completamento della mappa della situazione linguistica:

1. Nel tondo scrivere il nome del bambino
2. Si può inserire un campo per la comunicazione con i nonni
3. Nelle frecce scrivere la lingua usata nella comunicazione con le seguenti sigle:
 - a) IT (italiano)
 - b) L1 (lingua di origine del genitore), specificare il nome della lingua
 - c) AL (altra lingua, intendendo una lingua non di origine del genitore), specificando quale.

Bibliografia

- AA.VV. (2021), *Tira fuori la lingua*. Raccolta di opere letterarie dedicate alla lingua madre, Bergamo, Sestante Edizioni.
- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano, Raffaello Cortina.
- Abdelilah-Bauer B. (2013), *Guida per genitori di bambini bilingui*, Milano, Raffaello Cortina.
- Amati Mehler J., Argentieri S. e Canestri J. (1990), *La Babele dell'inconscio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Appelfeld A. (2018), *Mi privarono della lingua madre. La riconquistai con l'ebraico*, Intervista su Eretz del 4/1/2018. In <https://moked.it/blog/2018/01/04/mi-privarono-della-lingua-madre-la-riconquistai-lebraico/> (consultato il 23/10/21).
- Arici M., Cordin P., Masiero G., Vender M. e Virdia S., (2020), *Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*. In G. Favaro (a cura di) *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia*, «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 307-329.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. e Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 8, n. 2.
- Bonifacci P. (a cura di) (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Camilleri A. e De Mauro T. (2014), *La lingua batte dove il dente duole*, Bari, Laterza.
- Capou B. (2021), *Lingua mater*, un AA.VV. *Tira fuori la lingua*, cit. pp. 45-46
- Carbonara V. e Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.

- Cavagnoli S. e Passarella M. (a cura di) (2011), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini M. e Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici dell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci.
- De Mauro T. (2006), *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche nel mondo contemporaneo*. In MIUR, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue*, Annali della Pubblica Istruzione, n.5/6, Firenze, Le Monnier.
- Favaro G. (a cura di) (2012), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Parma, Edizioni Junior-Spaggiari.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 5, n. 1, pp. 114-127.
- Favaro G. (a cura di) (2020), *Quante lingue in classe! Riconoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1.
- Favaro G. (2017), *L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini "nuovi italiani"*. In Vedovelli M. (a cura di) *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp.167-192.
- Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia University Press.
- Francescato G. (1981), *Il bilingue isolato*, Bergamo, Minerva Italica.
- Garraffa M., Sorace A. e Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche fra i cittadini stranieri*:
<https://www.istat.it/it/files/2014/07/diversita%20linguistiche-imp.pdf> (consultato il 14/11/21).
- ISTAT (2017), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia, Anno 2015*:
https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf
 (consultato il 20/09/21).
- Legge 15 Dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* (G.U. n. 297 del 20 dicembre 1999). In <https://www.camera.it/parlam/leggi/994821.htm> (consultato il 20/09/21).
- MIUR (2021), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2019/20*. In <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429> (consultato il 15/11/21).
- MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (consultato il 20/09/21).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultato il 20/09/21).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (consultato il 20/09/21).
- MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturale*. In <http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf> (consultato il 20/09/21).
- MIUR (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In www.miur.gov.it, (consultato il 20/09/21).
- Mujcic E. (2012), *La lingua di Ana*, Roma, Infinito Edizioni.
- Piumini R. (2018) *I diritti linguistici dei bambini*. In www.valenziale.blogspot.com (consultato il

20/09/21).

Scego I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Milano, Rizzoli.

Seck B.K. (2021), *La comunicazione della 2G in 2G*. In AA.VV., *Tira fuori la lingua*, pp. 99-102.

Sindec M. (2021), *Suza u oku/La lacrima nell'occhio*. In AA.VV., *Tira fuori la lingua*, pp. 23-28.

Vacarelli A. (2001), *L'italiano e le altre lingue nella scuola multiculturale*, Pisa, ETS.

Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne.