





La collana “Diritti e inclusione” nasce dagli incontri organizzati dall’Università di Pavia nell’ambito del Progetto PRIN 2022, che vede coinvolti anche l’Università di Trento e la Scuola Superiore Sant’Anna di Pisa. Il progetto intende avviare un dibattito di taglio giuridico sull’educazione interculturale, sia pur adottando un’ottica interdisciplinare. Di fronte alla complessità e all’incertezza del vivere di cui narra Edgar Morin adottare questo tipo di approccio diventa infatti un’esigenza prioritaria: la Costituzione traccia il percorso da intraprendere e la meta da raggiungere in termini di autorealizzazione personale, di equità e di giustizia sociale; gli altri saperi contribuiscono a mettere in discussione i dogmi su cui il legislatore ha costruito il modello d’istruzione inclusiva, spesso sacrificando, in nome della certezza giuridica, la varietà, la mutevolezza e la liquidità, direbbe Zygmunt Bauman, che caratterizzano l’essere umano e la realtà sociale. Non a caso gli studi di Kimberlé Crenshaw e dei movimenti femministi promuovono l’attivazione di percorsi improntati all’approccio intersezionale per rispondere ai molteplici bisogni della persona.

I volumi della collana propongono una riflessione critica sulle parole che si inseriscono nell’orizzonte di senso dell’educazione interculturale, ripercorrendo quell’itinerario pedagogico e di ricerca originariamente introdotto per favorire l’integrazione degli studenti con background migratorio ma che oggi si ritiene debba estendersi anche ad altre forme di vulnerabilità. L’obiettivo è riportare l’attenzione sulle coordinate giuridiche e valoriali entro cui (ri)costruire i processi di educazione inclusiva, stimolando una coscienza civica che sappia prevenire le discriminazioni e i fenomeni di esclusione sociale e ponga al centro la tutela dei minori, delle donne, delle persone con disabilità, dei migranti, delle persone LGBTI+, delle persone che vivono in condizioni di povertà economica e culturale. S’intende, così, rimettere in discussione, decostruire persino, il significato e la portata dei lemmi che si situano nello spettro più ampio della dimensione interculturale dell’educazione favorendo una interpretazione rinnovata, che la proietti nella complessità della realtà sociale e la renda più aderente ai principi costituzionali.

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.instagram.com/caroccieditore



Lingua

Fra identità e integrazione

A cura di
Giuditta Matucci

Con contributi di Francesca Biondi Dal Monte, Paolo Caretti,
Monica Ferrari e Francesco Rigano

Carocci  editore

Volume sottoposto a *peer review*

Volume finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU
nell'ambito del progetto PRIN 2022 “UNiversal design for education: legal
perspective for a new conception of inTERcultural education”
UNITE (2022JMJWY5) – CUP F53D23003510006 (M4C2, Investimento 1.1)

1^a edizione, ottobre 2025
© copyright 2025 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Redazione e impaginazione: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nell'ottobre 2025
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-3221-1

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

	Introduzione di <i>Giuditta Matucci e Francesco Rigano</i>	9
	Presentazione. La lingua come fattore culturale- identitario di <i>Giuditta Matucci</i>	II
I.	Lingua di <i>Paolo Caretti</i>	19
I.1.	La lingua: lemma polisemico e polifunzionale	19
I.2.	La legge 15 dicembre 1999, n. 482 in attuazione dell'art. 6 Cost.	23
I.3.	Diritto internazionale, diritto eurounitario a tutela delle nuove minoranze	25
I.4.	Lo stato del diritto nazionale	28
I.5.	Qualche considerazione di prospettiva	30
2.	Lingua e percorsi di inclusione degli studenti con <i>background</i> migratorio di <i>Francesca Biondi Dal Monte</i>	33
2.1.	Premessa: i dati di contesto	33
2.2.	Il diritto all'istruzione dei minori stranieri e le lingue di origine	37

INDICE

2.3.	Le strategie dell'UE per l'inclusione scolastica dei minori provenienti da contesti migratori	42
2.4.	Le strategie adottate nell'ambito del Consiglio d'Europa	45
2.5.	Gli <i>Orientamenti interculturali</i> . Quali indicazioni sull'apprendimento dell'italiano e sul plurilinguismo a scuola	50
2.6.	Lingua e inserimento scolastico	54
2.7.	L'accesso all'istruzione dei minori non accompagnati e dei minori in accoglienza	57
2.8.	L'accesso alle prestazioni scolastiche e il divieto di discriminazione	60
2.9.	Rilievi conclusivi	63
3.	Lingue e linguaggi plurali per un'educazione inclusiva alla nostra comune umanità di <i>Monica Ferrari</i>	69
3.1.	L'italiano a scuola: una riflessione di lungo periodo	75
3.2.	Un osservatorio particolare	78
3.3.	Educazione linguistica democratica	81
	3.3.1. Una riflessione internazionale a partire dagli anni Sessanta / 3.3.2. Una sensibilità culturale tra ieri e oggi	
3.4.	Educazione linguistica e educazione alla pace	90
	Bibliografia	95
	Gli autori	III

Introduzione

di *Giuditta Matucci* e *Francesco Rigano*

Il percorso intrapreso finora ha approfondito parole-chiave che ricorrono spesso nei dibattiti sull'interculturalismo e l'interculturalità: non solo nelle scienze umane e sociali, ma anche negli studi giuridici. Cultura (Matucci, 2025a), identità (Id., 2025b), educazione (Camerlengo, 2025b), pluralismo (Camerlengo, 2025c) e comunità (Ferrari, 2025) sono temi che interessano direttamente le complesse questioni della convivenza. Questo volume intende aprire invece un dialogo sulla lingua: argomento che tende forse a rimanere un po' ai margini nel dibattito sui percorsi di formazione e di educazione interculturale almeno nella prospettiva giuridica, ma che in realtà merita di essere approfondito per l'innegabile funzione *relazionale* e l'alto potenziale di raccordo che l'idio- ma esprime fra soggettività individuali (e collettive).

La lingua è indice di appartenenza al gruppo, espressione di rivendicazioni identitarie, ma, in contesti multiculturali quali il nostro, può rappresentare un ostacolo alla comunicazione ed essere trattata alla stregua di una possibile interferenza ai processi di integrazione, se non si attiva un fecondo dialogo di valorizzazione di ogni diversità culturale.

Scopo di quest'opera è di avviare un confronto di taglio interdisciplinare per indagare sulla portata dello strumento linguistico come fattore di inclusione: un'indagine che muova, anzitutto, dal punto di vista giuridico. Quale il regime previsto per regolare l'uso della lingua delle minoranze (anche nuove) presenti sul territorio? Quale lo spazio all'interno

della scuola per la lingua d'origine delle studentesse e degli studenti con *background* migratorio? Sono interrogativi, questi, che trovano già una parziale risposta nelle fonti normative e negli strumenti di *soft law* presenti all'interno della nostra istituzione scolastica, ma che meritano ulteriore approfondimento posto che la costruzione di un sistema improntato alla *regola* dell'italiano come lingua privilegiata per l'insegnamento può rappresentare un limite in termini di accoglienza di nuove e altre realtà all'interno delle mura scolastiche.

Si pone, dunque, la questione di come gestire questa *superdiversità* linguistica (Zoletto, 2023) nel più ampio spettro di un modello di vita di relazione, fuori e dentro la scuola, ispirato ai principi di inclusione sociale: tema che ci si propone di affrontare mettendo in dialogo il mondo del diritto con quello della pedagogia. E questo perché, anche attraverso uno studio condotto sul modello dell'educazione plurilingue realizzato all'interno di alcune realtà dell'Alto Adige, oltre che sulla scorta di una riflessione sulle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975 (GISCEL, 1975; cfr. Loiero, Lugarini, 2019) e del dibattito culturale degli anni Sessanta su modi e forme di comunicazione dentro e fuori la scuola, rimeditati nell'ambito della pedagogia interculturale e di un'analisi pedagogica intesa a disambiguare l'implicito (Ferrari, Morandi, 2024), ci aiuti a capire quali possano essere le ricadute in termini di apprendimento e partecipazione di tutti gli studenti, nessuno escluso.

Presentazione

La lingua come fattore culturale-identitario

di *Giuditta Matucci*

Riflettere in tema di lingua all'interno di un percorso di ricerca di taglio prevalentemente giuridico significa interrogarsi, anzitutto, su quali siano i rapporti fra il mondo delle parole e quello del diritto, questione su cui anni fa già si esprime nei suoi scritti il maestro Alessandro Pizzorusso: in particolare, nell'*Appendice* al volume *Minoranze e maggioranze* (1993, pp. 185 ss.). Due sono i tipi di relazione che insistono su questi due mondi solo in apparenza distanti. Da una parte, il diritto si serve della lingua: si avvale, cioè, di strumenti linguistici per costruire e dettare regole giuridiche, caratterizzate, fra l'altro, da portata precettiva. Dall'altra, la lingua è una delle tante attività umane, un «bisogno dell'uomo», dice il pedagogista Cosimo Laneve (1994, p. 18; 1987): come tale, costituisce oggetto di disciplina giuridica, materia che il diritto è sollecitato a regolare. Basti anche solo pensare al divieto di discriminazione in base alla lingua (art. 3 Cost.); all'impegno della Repubblica nella salvaguardia delle minoranze linguistiche (art. 6 Cost.); alla libertà e segretezza nella comunicazione e nella corrispondenza (art. 15 Cost.), alla libertà di manifestazione del pensiero in tutte le sue modalità espressive (artt. 21, 33 Cost.) e al suo «rovescio», il diritto al «silenzio» (artt. 15, 21, 48 Cost.).

Ciò su cui indaghiamo in questo volume è la lingua come fattore culturale-identitario, tema che schiude, a sua volta, vari e altri interrogativi, rilevanti non solo dal punto di vista

giuridico (per cui si rimanda, anzitutto, a Biondi Dal Monte, Casamassima, Rossi, 2017): quale rapporto sussiste fra la lingua del paese ospitante e le lingue delle minoranze, anche “nuove”, presenti sul territorio? Può ancora la lingua d’origine rappresentare un ostacolo all’integrazione scolastica e sociale? Quali misure possono essere messe in atto per scongiurare questo rischio?

L’Italia, per vero, non è nuova a tali questioni. Un problema di integrazione scolastica interessò il nostro paese già negli anni Cinquanta con l’arrivo al Nord di migliaia di famiglie dal Sud (De Mauro, 2016). Si trattava di persone e gruppi che usavano il dialetto come prima “lingua” e questo ebbe ripercussioni non trascurabili sulle prime generazioni inserite nel circuito scolastico dominato dall’italiano come lingua ufficiale. Il dialetto, e l’uso che se ne faceva in famiglia, rappresentarono un ostacolo alla piena inclusione scolastica dei figli degli immigrati, in grave difficoltà nell’utilizzo della lingua italiana. Ora i flussi migratori provengono da fuori confine, ma si pongono gli stessi problemi in termini di accoglienza e di sviluppo degli apprendimenti.

Il 21 febbraio di ogni anno si celebra la Giornata Internazionale della Lingua Madre. Personalmente preferisco l’espressione “lingua d’origine”, se non altro per ovviare al rischio di enfatizzare il legame viscerale che unisce la persona al suo patrimonio linguistico originario, quasi fosse il solo che possa vantare una qualche “autenticità”, in dispregio di tutto ciò che viene acquisito dopo nel percorso di crescita e di trasformazione individuale. Questa occasione di celebrazione fu voluta fortissimamente dall’UNESCO nel 2000 per «promuovere le diversità linguistiche e culturali e il poliglottismo». Valorizzare la lingua d’origine, infatti, non è soltanto manifestazione di un dovere di accoglienza, ma anche una premessa fondamentale, osserva la pedagoga Graziella Favaro (2011a, 2011b, 2012, pp. 251-62), per imparare la lingua del paese in cui si vive.

Eppure, ancora oggi la lingua d'origine rappresenta uno *svantaggio* a partire dalle mura scolastiche: esattamente, uno «svantaggio socio-economico, *linguistico* e culturale» [corsivo mio]. Così si esprime la direttiva ministeriale *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (MIUR, 2012, p. 2). Ecco, dunque, che alcune famiglie, spesso dietro la spinta di insegnanti ed educatori, s'impongono di parlare esclusivamente l'italiano, anche all'interno delle mura domestiche, relegando la lingua d'origine a uno spazio marginale: fenomeno che alimenta quello che il maestro Lorenzoni (2024) definisce «gerarchia ingiusta», ovvero la percezione da parte delle studentesse e degli studenti con *background* migratorio che il patrimonio storico-linguistico e culturale del paese d'origine occupi una posizione gerarchicamente inferiore rispetto a quello del paese ospitante. Apprendere la lingua *di arrivo* per il migrante e i suoi figli rappresenta un obbligo, arrivando a condizionare l'acquisizione della cittadinanza, mentre per l'autoctono è, e resta, una mera «fonte di arricchimento», segnale «del permanere di una mono-cultura di base», che imprime a ciò che si dichiara essere il dialogo *interculturale* una direzione precisa (Bagni, 2024, pp. 345-6). Sorprende in tal senso che solo di recente la Corte costituzionale sia intervenuta dichiarando l'illegittimità costituzionale dell'art. 9, comma 1°, della legge 5 febbraio 1992, n. 91, «nella parte in cui non esonera dalla prova della conoscenza della lingua italiana il richiedente affetto da gravi limitazioni alla capacità di apprendimento linguistico derivanti dall'età, da patologie o da disabilità»: a riprova di quanto faccia fatica a entrare nella stessa mente del legislatore il valore (a volte) potenzialmente escludente della conoscenza della lingua italiana¹.

La lingua assume un potente valore evocativo, quasi simbolico, rappresentando il veicolo privilegiato nell'entrare in

1. Sent. Corte cost., 7 marzo 2025, n. 25.

contatto con l'altro *da sé*. Proprio per questo può esprimersi alternativamente nella direzione dell'accoglienza o del "rifiuto", a seconda di quale sia lo spazio che intendiamo riservarle, ammesso che uno spazio le si voglia riservare. La letteratura narra di continuo di storie come queste: storie di ragazze e ragazzi, donne e uomini, provenienti da altri contesti geografici, spesso molto distanti dal nostro. La lingua diventa talvolta la protagonista di queste narrazioni, riflettendo lo stato emotivo di chi vive lo "sradicamento" dal proprio paese d'origine (il *jirro*, come lo chiama Igiaba Scego, 2023). La lingua è testimonianza del passaggio da una realtà all'altra, con tutte le difficoltà che tale passaggio comporta: così, Ana, nel bel romanzo di Elvira Mujčić (2012), trasferitasi dalla Moldavia per ricongiungersi alla madre in Italia, faticherà a trovare uno spazio nel paese di accoglienza. L'incapacità di esprimersi, ora in una lingua, ora nell'altra, si trasformerà, poi, in difficoltà di *esistere*, tant'è che a un certo punto sceglierà il silenzio e si rifiuterà di parlare. Il non parlare diventa, allora, una forma di resistenza, quasi una metafora del suo non voler essere *qui*, della sua rinuncia ad appartenere al *nuovo* mondo, giacché «[c]rescere sradicati, in un altro Paese, alieno, in una lingua sconosciuta, più che problemi umani provoca problemi sovraumani, extraterrestri» (queste le parole di Jasmina Tašanović, 2012, p. 9). Un incontro nel corso della storia le darà, però, l'opportunità di crescere e di reinventarsi. Tale divagazione letteraria che mi sono permessa di riportare all'interno di questa presentazione appare certamente preziosa, nella misura in cui aiuta a riconsiderare il ruolo che l'idioma riveste, in generale, all'interno dei percorsi di crescita individuale, stimolando una riflessione sull'importanza di riconoscere la lingua d'origine all'interno delle nostre scuole ai fini dell'accoglienza dell'altro e della costruzione di percorsi d'identità "integrata".

Eppure, il nostro sistema d'istruzione, che pur da tempo ha scelto di investire sullo studio delle lingue fin dalla scuola

la dell'obbligo, contempla esclusivamente le lingue europee, evitando di considerare altri idiomi la cui presenza, invero, si sta diffondendo rapidissimamente all'interno delle nostre città e dei nostri istituti. Né mi pare ci siano aperture verso la possibilità di introdurre degli insegnamenti nella lingua d'origine degli studenti con *background* migratorio, estendendo la partecipazione anche agli studenti italiani che fossero interessati.

La stessa Corte europea dei diritti dell'uomo, che vieta recisamente qualunque forma di discriminazione etnico-razziale nei percorsi d'istruzione scolastica, ha ribadito di recente l'orientamento già espresso in occasione del "caso linguistico belga" del 1968 secondo cui la scelta legislativa che determina la lingua d'insegnamento in base al principio di territorialità non viola il diritto dei genitori di educare i figli secondo le proprie convinzioni *ex art.* 2, Protocollo n. 1 della *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (CEDU): il diritto all'istruzione non postula, infatti, il diritto a ricevere una educazione nella lingua scelta dal genitore². D'altro canto, il Consiglio d'Europa, nella sua *Guida* edita per la prima volta nel 2010, promuove lo sviluppo e l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale³, che si potrebbe ridefinire come una declinazione del diritto a un'istruzione inclusiva e *di qualità*, oggetto del *goal* n. 4 dell'Agenda ONU 2030. Resta, tuttavia, in sospeso una questione su tutte: quali lingue?

Nel suo bel volume *We matter. La fine delle oppressioni*, la politologa Emilia Roig critica fortemente il sistema scolastico e formativo tedesco osservando come il plurilinguismo sia valorizzato solo se oltre al tedesco si aggiunge un'altra lingua europea come il francese, l'inglese o l'italiano. Al contrario, il plurilinguismo nei bambini che oltre al tedesco parlano una

2. Sent. Corte EDU, Sez. V, 14 settembre 2023, ric. 56928/19, 7306/20, 11937/20, Valiullina *et al.* c. Lettonia.

3. Consiglio d'Europa, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale*, 2010 e s.m.i.

lingua come il turco, l'arabo, il romaní o l'hindi «è visto come uno svantaggio e un ostacolo alla perfetta padronanza della lingua tedesca» (Roig, 2021, trad. it. p. 37). Questo spaccato del sistema d'istruzione tedesco, in parte in via di superamento, non solo riflette una tendenza in atto presso molti paesi europei, ma palesa un rischio tuttora vivo nel presente del nostro paese, estensibile a molte altre questioni poste dalla convivenza multiculturale: che questi temi siano affrontati con un approccio tipicamente «etnocentrico», fondato sulla presunta superiorità della nostra identità storica, culturale e linguistica (e sulla sua presunta «autosufficienza»), atteggiamento che degenera inevitabilmente in incapacità di ascolto (e di accoglienza) (Laneve, 1994, p. 68). Quel percorso d'integrazione che dovrebbe agire in senso reciproco opera, dunque, in via unilaterale, secondo un moto «a senso unico» che impone alle «persone che appartengono a culture percepite come inferiori», «anche se non esplicitate come tali», di «adattarsi alla cultura superiore», imparando la sua lingua e adeguandosi ai suoi costumi (Roig, 2021, trad. it. p. 37). Occorre, dunque, riflettere prima di ripensare i curricoli della scuola se non si vuole incorrere nel pericolo di introdurre forme di assimilazionismo «implicito», a dispetto delle dichiarate intenzioni di salvaguardare gli obiettivi di equità e inclusione sociale (Matucci, 2025c, pp. 105 ss.). Le studentesse e gli studenti che provengono da altri contesti culturali e familiari debbono sentirsi *parte* della comunità scolastica: devono potersi raccontare, far sentire la propria voce, ma per poterlo fare devono trovarsi in uno spazio accogliente, sicuro, che riconosca il loro patrimonio linguistico e culturale come meritevole di attenzione evitando di ricorrere a rappresentazioni folkloristiche che possano alimentare pregiudizi già esistenti nella comunità (si pensi alla cosiddetta «pedagogia del *cous cous*», richiamata da Strazzari, 2024, p. 260, e, prima ancora, da Burgio, 2015, p. 104). Si può, e, in una certa misura, si deve promuovere l'utilizzo di una lingua veicolare *comune*, ma oc-

corre, altresì, valorizzare l'idioma originario, in un rapporto di dialogo continuo che favorisca l'incontro con l'altro (Lanave, 1994, p. 84). Questo, invero, è il sale del pluralismo ed è l'essenza del progetto di trasformazione sociale inscritto nella nostra Costituzione che tutti dobbiamo impegnarci a realizzare. È possibile rintracciare un «comune senso costituzionale» (Bettinelli, 2006, p. 7), salvaguardando la pluralità delle istanze sociolinguistiche e culturali presenti nel nostro paese? Come promuovere e salvaguardare la coesione sociale?

Queste, e altre, sono le questioni aperte sul tema della lingua: fattore di divisione ma anche ponte di collegamento fra le genti. Su questo tema, senza alcuna pretesa di esauritività, intendiamo aprire un dibattito che ci proponiamo di affrontare in prospettiva interdisciplinare, mettendo in dialogo il mondo del diritto, in questo volume magistralmente rappresentato da Paolo Caretti, che nel 2010-11 ha coordinato un progetto PRIN di Rilevante Interesse Nazionale sul tema della lingua come fattore d'integrazione sociale e politica, e da Francesca Biondi Dal Monte, che qui affronta il tema nell'ambito dei percorsi d'integrazione e di inclusione delle studentesse e degli studenti con vissuto migratorio, e l'area della pedagogia, rappresentata da Monica Ferrari, che ci porterà per mano all'interno del modello dell'educazione plurilingue adottato presso alcune realtà dell'Alto Adige, alla luce di un ripensamento sulla "lingua della scuola" che affonda le sue radici nella *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967) e di una riflessione sulle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) rimeditata grazie alle questioni poste dalla pedagogia interculturale nel primo ventennio del Duemila.



I

Lingua

di *Paolo Caretti*

I.1

La lingua: lemma polisemico e polifunzionale

Alcuni fenomeni che caratterizzano la nostra esperienza attuale (dal processo di integrazione europea, alla globalizzazione, all'esplosione dei flussi migratori) hanno contribuito a riportare in primo piano un tema che ha origini lontane ma che oggi ha assunto dimensioni diverse, quello del futuro delle lingue nazionali, di fronte al venir meno dei confini non solo politici ed economici ma anche linguistici e quello del rapporto tra lingue nazionali e altre lingue parlate nell'ambito dello stesso territorio. Si tratta di fenomeni che hanno fatto emergere quella che potremmo definire una nuova "questione della lingua" che spinge a interrogarci sul ruolo e sulle funzioni dell'elemento linguistico in società ormai incamminate lungo un percorso di trasformazione delle singole sovranità statuali e nel pieno di una fase di transizione da società monolingui e monoculturali a società caratterizzate da un sempre più accentuato plurilinguismo e multiculturalismo. È in questa direzione che si è mossa la ricerca svolta qualche tempo fa nell'ambito di un progetto PRIN – Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (2010-11), da me coordinato, che aveva come titolo *La lingua come fattore di integrazione sociale e politica* (Caretti, Mobilio, 2016).

Quando abbiamo scelto questo titolo per il progetto di ricerca eravamo consapevoli che esso avrebbe potuto essere



inteso come una presa di posizione netta a favore di uno dei due grandi modelli che animano il dibattito non solo teorico ma anche concreto e fattuale relativo al tema del rapporto tra gruppi maggioritari e gruppi minoritari che convivono all'interno dello stesso territorio. Un titolo che sarebbe suonato a molti come adesione incondizionata al modello assimilazionista (tipico dell'esperienza francese) e rifiuto del modello ispirato al multiculturalismo (che in genere si fa risalire all'esperienza canadese). Ma sarebbe stata una conclusione sbagliata. E ciò per due ragioni. La prima è che una distinzione netta tra i due modelli e dunque la scelta radicale tra l'uno o l'altro ha poco senso ed è in realtà smentita da una prassi che vede, nella stragrande maggioranza dei casi, l'adozione di sistemi "misti", che puntano a combinare insieme elementi propri di entrambi i modelli di riferimento (Cerrina Feroni, Federico, 2018). La seconda, che si lega alla prima, è che a ben vedere la lingua, l'elemento linguistico, ha sempre avuto una duplice funzione: inclusiva e identitaria e che il problema di fondo è quello di tutelarle entrambe, evitando che entrino in rotta di collisione con esiti nefasti, come purtroppo dimostrano vicende anche recenti (basti pensare al conflitto tra Ucraina e Russia, che ha tra le sue cause anche il contrasto sull'uso della lingua russa). E questo anche al di là dei problemi legati ai flussi migratori che interessano, soprattutto negli ultimi tre decenni, non solo il nostro ma, sia pure in modo diverso, tutti i paesi europei.

Si pensi, per restare alla nostra esperienza, all'affermarsi dell'italiano come lingua nazionale. Un'affermazione che ha avuto varie fasi a partire dalla scelta del volgare fiorentino trecentesco come lingua letteraria comune (grazie alla fama delle cosiddette "tre corone": Dante, Petrarca e Boccaccio) alla sua progressiva diffusione come lingua di uso ordinario nel parlare e nello scrivere. Ebbene questa affermazione, come è noto, è avvenuta senza imposizioni di alcun genere e ha convivuto con la conservazione delle altre lingue, degli altri vol-

gari regionali (quelli che sono diventati gli attuali dialetti), dando così vita a un'esperienza di plurilinguismo che caratterizza tutt'oggi il nostro panorama linguistico (De Mauro, 1983). Al tempo stesso però quell'affermazione ha rappresentato un elemento decisivo per il raggiungimento dell'unità politica del Paese, svolgendo così tanto una funzione inclusiva quanto una funzione identitaria.

Ma si pensi ancora alle scelte linguistiche del nostro costituente del 1948. Se guardiamo alla Costituzione dal punto di vista della lingua, possiamo parlare della lingua "della" Costituzione e della lingua "nella" Costituzione. Sotto il primo profilo, chi ha studiato da questo punto di vista il testo costituzionale (penso soprattutto a Tullio De Mauro, 1998, pp. 25-42) ha messo in luce come il 74% dei lemmi appartengano al vocabolario di base e solo il 26% al linguaggio tecnico-giuridico. Il che porta a sottolineare come la lingua della nostra Costituzione rifletta un'esigenza di semplicità e chiarezza tanto più avvertita nell'Italia di allora caratterizzata da un tasso di alfabetizzazione assai basso (solo il 40% della popolazione aveva un diploma di scuola media inferiore) e testimonianza della consapevolezza dei costituenti della funzione inclusiva della lingua, quale strumento di partecipazione attiva alla vita politica del Paese (De Cesare, 2024, pp. 59 ss.). Ma questa consapevolezza non ha alterato il tradizionale favore verso la tutela della funzione identitaria della lingua coerentemente con la vocazione plurilingue del nostro sistema.

Al riguardo va ricordato che già lo Statuto Albertino (art. 62) nell'affermare che la lingua ufficiale delle Camere dovesse essere l'italiano, prevedeva contestualmente la possibilità che venisse usata la lingua francese da parte dei parlamentari provenienti da territori nei quali questa lingua era in uso. E nel corso di tutta l'esperienza dello Stato liberale la legislazione si era preoccupata di assicurare determinate garanzie alle minoranze francofone della Valle d'Aosta e, successivamente alle annessioni seguite al primo conflitto mondiale, alle mino-

ranze di lingua tedesca (Alto Adige) e slovena (Friuli-Venezia Giulia). Tali garanzie, tuttavia, erano destinate a scomparire a causa della politica linguistica del regime fascista improntata alla italianizzazione forzata delle zone di confine, puntando alla valorizzazione in chiave nazionalistica della sola funzione inclusiva della lingua a discapito della funzione identitaria delle lingue minoritarie.

Chiusa questa parentesi, con la fine del secondo conflitto mondiale e l'avvio di un percorso che avrebbe portato alla nascita del nuovo Stato democratico riemerge l'esigenza di assicurare l'armonica convivenza tra le diverse lingue parlate sul territorio nazionale. Già prima dell'avvio dei lavori dell'Assemblea costituente in una dichiarazione ufficiale del Governo Parri (primo governo dell'Italia liberata) si poteva leggere:

Il Governo italiano afferma che il rinnovamento democratico dello Stato deve necessariamente importare un complesso di speciali garanzie per i cittadini di lingua diversa dalla italiana. Sarà ammesso e garantito il libero uso della lingua non solo nelle relazioni private, ma anche nei rapporti con le autorità politiche, amministrative e giudiziarie. Nelle località dove risiedono cittadini di lingua diversa dalla italiana sarà garantito nelle scuole pubbliche l'uso della lingua materna. Le particolari esigenze delle zone abitate da popolazioni di lingua e tradizioni diverse troveranno tutela nel libero funzionamento di uno speciale regime di autonomia (Fiorelli, 1948, pp. 348 ss.).

Una dichiarazione che, dunque, oltre alla promessa di una serie di diritti linguistici, collegava le future forme di garanzia a un regime di autonomia nel quadro del nascente nuovo Stato democratico e confermava così la duplice funzione della lingua come fattore identitario di una certa comunità e strumento di inclusione e partecipazione alla vita politica e sociale del Paese.

Si tratta della stessa linea espressa nel contenuto dei decreti legislativi che, anticipando il dibattito costituente, ven-

gono varati dal Governo per la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige (D.L.Lgt. 7 settembre 1945, n. 545; D.L.Lgt. 27 ottobre 1945, n. 775; D.L.Lgt. 22 dicembre 1945, n. 825). E sarà la stessa linea che prevarrà in Assemblea costituente e che porterà all'approvazione dell'art. 3, comma 1° e dell'art. 6 (che sanciscono, rispettivamente, il divieto di discriminazione in ragione dell'idioma parlato e, in positivo, la promozione di forme di conservazione e tutela delle lingue minoritarie) e, appena dopo con legge costituzionale, degli Statuti di autonomia speciale (Caretto, 2015, pp. 1-14).

I.2

La legge 15 dicembre 1999, n. 482 in attuazione dell'art. 6 Cost.

Se dagli sviluppi della nostra storia costituzionale volgiamo l'attenzione alle nostre vicende più recenti non è difficile notare come la segnalata consapevolezza linguistica mostrata dal costituente sia andata col tempo perdendosi. Come è noto, mentre da un lato il sistema di istruzione pubblico e l'opera dei nuovi mezzi di comunicazione sociale (soprattutto la televisione) si incaricavano di rafforzare la diffusione della conoscenza dell'italiano come lingua comune, per molti decenni, il problema del rapporto tra italiano e altre lingue parlate sul territorio nazionale e la cura del nostro patrimonio culturale plurilingue è del tutto uscito dall'agenda della nostra politica nazionale. Esso ha avuto solo una parziale regolazione da parte delle apposite disposizioni degli Statuti speciali e delle leggi regionali e dalle conseguenti prassi applicative spesso disomogenee e non sempre in linea con il disposto dell'art. 6 Cost.

Solo nel 1999, con l'approvazione della legge 482 di quell'anno «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche», il Parlamento ha varato una disciplina

quadro volta a introdurre un sistema nazionale di tutela delle lingue minoritarie in attuazione della richiamata disposizione costituzionale.

Si tratta di una legge che ha avuto una lunga gestazione e che, una volta varata, ha finito per attirarsi più critiche che consensi (Caretto, Cardone, 2014, pp. 97-110; Toso, 2014, pp. 203-15; Orioles, 2014, pp. 77-96) e che non ha avuto molto successo nella sua concreta applicazione. Sotto quest'ultimo profilo, ad esempio, va segnalato il contenzioso tra Stato e Regioni cui essa ha dato luogo (si vedano le sentenze della Corte costituzionale nn. 159/2009 e 170/2010 che hanno dichiarato incostituzionali, rispettivamente, una legge del Friuli-Venezia Giulia e una del Piemonte) che ha portato il giudice delle leggi a contrastare (non sempre in modo convincente) quello che è stato chiamato un eccessivo attivismo regionale, contribuendo a ridurre un tema dai contenuti sostanziali assai complessi a un problema formale di riparto di competenze tra Stato e Regioni e facendo così riemergere il legame tra tutela della lingua e sovranità dello Stato, che il costituente aveva inteso reinterpretare alla luce del principio pluralista che informa tutto l'impianto della nuova Costituzione.

Ma, senza entrare qui nel merito delle critiche rivolte alla legge 482/1999 (centrate soprattutto sull'arbitrarietà dell'elenco delle lingue minoritarie tutelate e sulla mancata presa in considerazione delle lingue parlate dalle nuove minoranze legate ai flussi migratori) ciò che va sottolineato (e che registrammo subito nel corso della nostra ricerca di qualche anno fa) è che la logica sottesa a questa legge e gli strumenti di tutela da essa previsti difficilmente avrebbero potuto rappresentare una valida soluzione per i problemi linguistici delle nuove minoranze. Si pensi allo stesso titolo della legge dedicato alla tutela delle minoranze linguistiche "storiche", espressamente elencate e identificate dall'art. 1, comma 3° del Regolamento di attuazione in quelle presenti nei territori comunali e sub-comunali «in cui la minoranza è storicamente radicata e la

cui lingua ammessa a tutela è il modo di esprimersi dei componenti la minoranza linguistica». Dunque, una disciplina dettata per minoranze autoctone, da tempo presenti sul territorio nazionale (principio di territorialità), dotate di una certa consistenza numerica (principio di numerosità), del tutto inserite nel nostro tessuto politico, economico e sociale. Non è necessario spendere molte parole per sottolineare la profonda diversità della situazione in cui versano le nuove minoranze, in genere diffuse sull'intero territorio nazionale e scarsamente o per nulla integrate nel sistema del paese ospitante e che, dunque, presentano esigenze di tutela linguistica altrettanto diverse, che richiedono di essere affrontate con soluzioni diverse da quelle messe in campo per le lingue minoritarie storiche (basate soprattutto sulla tutela della funzione identitaria di quelle lingue, come parte del patrimonio culturale delle comunità di riferimento, come dimostra la particolare attenzione rivolta all'insegnamento di quelle lingue nel sistema scolastico pubblico).

I.3

Diritto internazionale, diritto eurounitario a tutela delle nuove minoranze

Il modo del tutto peculiare con cui va affrontato il problema di assicurare una tutela di entrambe le funzioni della lingua (identitaria e inclusiva) con riferimento alle nuove minoranze, non ha sin qui trovato la dovuta attenzione sul piano giuridico. Quanto al diritto internazionale, è noto che solo in tempi relativamente recenti esso ha cominciato a occuparsi della tutela dei gruppi minoritari. Questo obiettivo non compare né tra i fini delle Nazioni Unite né nei principi generali che, secondo lo Statuto devono orientare l'attività degli Stati membri dell'ONU. Si può dire che solo negli anni Sessanta, e più in particolare con l'approvazione del *Patto internaziona-*

le sui diritti civili e politici del 1966, si afferma espressamente il diritto di coloro che fanno parte di tali gruppi a non essere privati di una propria vita culturale, di professare la propria religione e di usare la propria lingua nei rapporti con gli altri appartenenti allo stesso gruppo (art. 27). Ma, al di là di questa pur importante affermazione, la sua applicazione ha sofferto di una serie di limiti e contraddittorietà: si pensi, in primo luogo, alla perdurante incertezza sulla definizione giuridica della nozione di minoranza; in secondo luogo, alla incertezza circa la natura individuale o collettiva dei diritti da riconoscere alle minoranze; infine, e soprattutto per ciò che qui interessa, all'attenzione rivolta essenzialmente alle minoranze autoctone a esclusione di quelle legate ai flussi migratori. Nonostante gli sforzi di parte della dottrina di interpretare il disposto del citato art. 27 del *Patto* come obbligo per gli Stati firmatari non solo di evitare misure discriminatorie ma anche, in positivo, di adottare misure promozionali di tutela attiva delle lingue minoritarie e come obbligo estensibile anche alle nuove minoranze si può dire che quest'ultimo aspetto è, a oggi, lasciato interamente alle scelte politiche dei singoli Stati liberi di decidere l'*an* e il *quantum* della tutela da accordare, in relazione alle diverse e specifiche situazioni. Un rilievo questo che è confermato da quanto previsto dalla *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, adottata dal Consiglio d'Europa nel 1992, che esclude espressamente le lingue dei migranti dalle tutele ivi previste (art. 1, lett. *a*), in quanto non considerate parte del patrimonio culturale nazionale dei Paesi ospitanti (Condorelli, Russo, 2014, pp. 5-34).

Ancora più scarse sono le indicazioni che possono essere tratte dal diritto dell'Unione Europea, che pure si regge (Regolamento CEE n. 1/1958) su solenni dichiarazioni di rispetto e tutela del plurilinguismo che caratterizza l'Unione (anche se, soprattutto più di recente, a volte smentite dalla prassi). Anche in questo caso, la tutela delle minoranze, e di quelle linguistiche in particolare, ha stentato a entrare tra le finalità

perseguite dall'Unione e solo con l'entrata in vigore nel 2009 del *Trattato di Lisbona* che ha riconosciuto alle disposizioni della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (solennemente proclamata a Nizza nel 2000 e adottata nel 2007 a Strasburgo) si può dire che il tema abbia acquistato rilievo su questo piano.

Così, ai sensi dell'art. 2 del *Trattato sull'Unione Europea*, tra i valori sui quali si basa l'Unione rientra anche la tutela dei diritti umani, ivi compresi «i diritti delle persone appartenenti a minoranze». Così, ancora, l'art. 21 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* vieta «ogni forma di discriminazione fondata sul sesso, la razza, il colore della pelle o l'origine etnica o sociale, le caratteristiche genetiche, la lingua, l'appartenenza a una minoranza nazionale [...]» E il successivo art. 22 afferma, in termini generali, che l'Unione rispetta «la diversità culturale, religiosa e linguistica».

Pertanto, l'assenza di uno specifico potere normativo diretto in questa materia limita il ruolo dell'Unione a una mera attività di stimolo di iniziative che restano nella competenza dei singoli Stati membri. Non è dunque possibile parlare, allo stato, di una politica europea di tutela dei diritti linguistici delle minoranze e men che meno di quelli delle nuove minoranze in ordine alle quali l'Unione si è sin qui limitata ad adottare alcuni provvedimenti nel quadro delle politiche di coesione sociale come, ad esempio, la direttiva n. 86/2003 in tema di diritto al ricongiungimento familiare e la direttiva n. 109/2003 in tema di status dei migranti da paesi terzi che abbiano acquisito il permesso di soggiorno di lungo periodo (Feraci, 2014, pp. 35-68).

Se teniamo conto di questo quadro normativo, non c'è da stupirsi che le politiche seguite al riguardo dai singoli Stati membri presentino i limiti e le ambiguità che lo caratterizzano. Basti pensare ad alcuni elementi che, pur nella loro eterogeneità, accomunano tali politiche: dallo stretto collegamento tra la disciplina dei profili linguistici (con riferimen-

to all'apprendimento della lingua dello stato ospitante) del fenomeno migratorio e quella relativa ai requisiti per l'ingresso e soggiorno nel territorio dello stato ospitante alla conseguente prevalente considerazione di questi aspetti in termini più di obblighi che di diritti il cui mancato adempimento può determinare, in certi casi, la perdita del permesso di soggiorno; dallo scarso impegno delle strutture pubbliche nel sostegno ai migranti nell'adempimento dei loro obblighi di integrazione alla pressoché inesistente tutela delle loro lingue d'origine. Con la conseguenza che la lingua non riesce ad assolvere a nessuna delle sue funzioni fondamentali: né quella di favorire il processo di inclusione del migrante, né quella di essenziale elemento identitario delle diverse comunità.

I.4

Lo stato del diritto nazionale

Quelli appena richiamati sono dati che si riscontrano puntualmente anche negli indirizzi e nei contenuti della legislazione italiana al riguardo. Anche in questo caso si registra la stretta connessione della disciplina dei profili linguistici del fenomeno migratorio con quella dell'ingresso e soggiorno sul territorio nazionale (cfr. Testo Unico Immigrazione, TUI, D.Lgs. 25 luglio 1998, n. 286). Un collegamento che, nel tempo, ha portato a una progressiva marginalizzazione e sottovalutazione dei problemi legati ai cosiddetti diritti linguistici dei migranti: così, nell'arco di pochi anni, si è passati da un modello di integrazione volontaria che contemplava, tra l'altro, il coinvolgimento del sistema di istruzione pubblico al fine di assicurare con appositi corsi una prima alfabetizzazione dei migranti adulti a partire dall'insegnamento della lingua italiana, a un modello di tipo burocratico di integrazione obbligatoria, centrata sul cosiddetto accordo di integrazione. In adempimento a tale accordo, il migrante che sia in pos-

sesso di un permesso di soggiorno non inferiore all'anno si impegna ad acquisire una conoscenza di base della lingua italiana (di livello A2) e una conoscenza altrettanto di base dei principi costituzionali e del nostro sistema istituzionale, con particolare riferimento al settore dei servizi sociali. L'accordo ha durata biennale e il suo adempimento è rimesso esclusivamente all'iniziativa del migrante che può esibire appositi certificati attestanti l'adempimento degli obblighi assunti ed è tenuto a superare, alla fine del biennio, un test che in caso di esito negativo può determinare la perdita del permesso di soggiorno (analogo test è previsto per i richiedenti un permesso di soggiorno di lungo periodo, con l'obbligo, in questo caso, di dimostrare una conoscenza più avanzata della lingua italiana). Da questo sintetico quadro emerge con chiarezza una concezione delle esigenze linguistiche dei migranti intese come obblighi e non come diritti e, più in generale emerge un'idea dell'integrazione come mero raggiungimento di un certo numero di crediti e non come processo dai tempi lunghi che richiede la predisposizione delle condizioni idonee per il suo effettivo compimento. Non solo, ma anche rimanendo alla logica asfittica della nostra legislazione, la prassi relativa alla sua attuazione conferma lo scarsissimo impegno dello Stato a renderla davvero operativa. Così, ad esempio, se l'art. 38 del TUI sopra richiamato, attribuisce alle istituzioni scolastiche il compito di attivare appositi corsi per l'alfabetizzazione dei migranti adulti (ivi compresi corsi di lingua italiana), in realtà, a causa del mancato stanziamento di adeguate risorse, questo compito è assolto da quella eterogenea categoria di soggetti che animano il cosiddetto "terzo settore", in modo molto meritorio ma episodico e disomogeneo nelle diverse aree del territorio nazionale. Il che segnala, ancora una volta, l'assenza di una vera e propria politica linguistica che sappia valorizzare le potenzialità inclusive della lingua (quella del paese ospitante), assicurando una tutela effettiva a quello che Giovanni Poggeschi (2014, pp. 163-74) definisce co-

me «diritto linguistico fondamentale di prima specie» dei migranti di prima generazione. A fronte di questa sostanziale mancanza di consapevolezza dello stretto rapporto tra lingua e integrazione mostrata dal legislatore nazionale, si segnalano invece alcuni esempi tratti dalla esperienza di qualche regione: si veda ad esempio la legge 28 ottobre 2011, n. 12 della Provincia di Bolzano espressamente intitolata «Integrazione delle cittadine e dei cittadini stranieri» e che contiene apposite misure volte a promuovere l'acquisizione della conoscenza di entrambe le lingue ufficiali della Provincia, ossia l'italiano e il tedesco.

I.5

Qualche considerazione di prospettiva

Dalle considerazioni sin qui svolte risulta con sufficiente chiarezza che la tutela delle esigenze linguistiche dei migranti (di quelle che chiamiamo nuove minoranze) rappresenta a tutt'oggi un tema sul quale il diritto, a partire da quello internazionale, stenta ancora a introdurre convincenti ed effettivi strumenti di garanzia. Eppure, non possono esservi dubbi sul fatto che la soddisfazione di quelle esigenze costituisce un aspetto rilevante (forse il più rilevante) del processo di inclusione e dunque presupporrebbe l'adozione di una seria e articolata politica pubblica dell'accoglienza e dell'integrazione. Ma è proprio questa che oggi manca e anzi, se teniamo conto delle tendenze prevalenti a tutti i livelli di governo, non pare che sia tra le priorità dell'agenda politica più impegnata a risolvere singoli problemi contingenti, senza guardare con intelligenza alla complessità del fenomeno migratorio, soprattutto in una prospettiva futura.

È dunque solo nel quadro di un mutamento profondo dell'atteggiamento generale sin qui tenuto al riguardo

che anche il tema delle esigenze linguistiche dei migranti potranno trovare una effettiva soddisfazione.

Tuttavia, detto questo e limitandoci ai problemi linguistici, il dibattito in merito che si è sviluppato da tempo ha fatto emergere alcune indicazioni di cui un futuro legislatore potrebbe utilmente tener presenti.

Una prima indicazione riguarda la necessità di distinguere all'interno della generale categoria dei migranti quelli di prima generazione e quelli delle generazioni successive o, meglio, come suggerisce il linguista Massimo Vedovelli (1989, pp. 83-7; 2008, pp. 363-83), distinguere tra lingue dei migranti e lingue migrate. Mentre le prime presentano ancora un grado elevato di mobilità e instabilità dovuto alla precarietà della posizione dei parlanti, le seconde si caratterizzano per una ormai raggiunta stabilità grazie al fatto di essere parlate da comunità sufficientemente numerose, che condividono lingua, cultura e religione e hanno un progetto migratorio di lunga durata. Per queste ultime non ha senso mantenere la distinzione tra minoranze linguistiche "storiche" e minoranze "nuove". Si tratta, infatti, in entrambi i casi di elementi che compongono il nostro panorama plurilingue e che oggi è divenuto più ricco che in passato, sia dal punto di vista linguistico sia da quello culturale, e che richiederebbe un ripensamento del modello di tutela e conservazione delle diversità linguistiche che finora è stato seguito. Risulterebbe così salvaguardata la funzione identitaria delle lingue migrate.

Quanto alle lingue dei migranti (ed è una seconda indicazione) si dovrebbe innanzitutto sganciare la disciplina delle loro esigenze linguistiche da quella relativa all'ingresso e al soggiorno nel territorio nazionale, liberandola dall'impostazione di chiusura difensiva che è propria di quest'ultima. In secondo luogo, in positivo e in chiave promozionale, si dovrebbe investire il sistema di istruzione pubblico, con adeguati stanziamenti di risorse finanziarie (la Germania, ad esempio, investe 250 milioni di euro l'anno per queste attività) e

di personale (mediatori culturali, insegnanti di sostegno), del compito di svolgere un duplice servizio formativo: uno riservato ai migranti adulti e uno riservato ai minori nell'ambito dell'ordinario percorso di adempimento dell'obbligo scolastico. Verrebbe così incentivata la funzione inclusiva della lingua (in questo caso quella del paese ospitante), evitando che l'elemento linguistico funzioni al contrario come elemento di emarginazione e di esclusione.

Una politica linguistica così orientata, oltre che come adempimento del principio di tutela delle minoranze linguistiche di cui all'art. 6 Cost., risponderebbe, più in generale, a quanto disposto dall'art. 3, comma 2° Cost., là dove impegna la Repubblica (tutti i livelli di governo in cui si articola) a rimuovere gli ostacoli (nel nostro caso quelli linguistici) che di fatto «impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». Come è stato anche di recente notato (Camerlengo, 2025a, pp. 49-70) è soprattutto in questa disposizione costituzionale che si radica il tema dell'integrazione e quello della promozione di strumenti che possano favorirla a partire dall'uso della lingua nella sua duplice funzione identitaria e inclusiva.

Lingua e percorsi di inclusione degli studenti con *background* migratorio

di *Francesca Biondi Dal Monte*

2.1

Premessa: i dati di contesto

La scuola è un laboratorio di sperimentazione di percorsi inclusivi, un «laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva»¹, nell'ambito del quale la lingua assume un ruolo centrale.

I dati relativi alla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana, aggiornati all'anno scolastico 2022-23 secondo il ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2024), sono uno «specchio» della società multiculturale, delle sue dinamiche e della stanzialità di alcune comunità straniere. Si registra, infatti, un incremento del numero totale di studenti e bambini con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali in linea con quelli registrati nel primo decennio degli anni Duemila: 914.860 con un incremento di ben 42.500 unità (+4,9%) rispetto all'anno precedente. Gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono infatti l'11,2% dell'intera popolazione studentesca. Tale incidenza è maggiore se consideriamo alcuni gradi dell'istruzione: nelle scuole dell'infanzia e primaria, ad esempio, l'incidenza dei bambini con cittadinanza non italiana è del 13%.

1. Cfr. art. 1 legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Al contempo, se guardiamo alla composizione della popolazione studentesca, varie sono le differenze interne alla categoria degli alunni con cittadinanza non italiana: molti sono nati in Italia (65,4% sul totale degli studenti con *background* migratorio) ma la loro condizione è diversa da quella dei neoarrivati o dei minori in accoglienza, anche e soprattutto in relazione alla conoscenza della lingua italiana e alle connesse esigenze di apprendimento. Vi sono poi alcune peculiarità territoriali, si pensi, ad esempio, che in Veneto, Umbria, Piemonte, Emilia-Romagna, Lombardia e Toscana la quota degli studenti di origine migratoria che sono nati in Italia varia tra il 71,2% e il 68,2% sul totale, con alcuni picchi nella scuola dell'infanzia, dove gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentano l'81% del totale e in Emilia-Romagna addirittura l'86,3 (MIM, 2024, p. 24).

Se poi guardiamo alle nazionalità degli alunni, sono circa 200 i paesi di cui sono originari gli studenti con cittadinanza non italiana. Numerose sono, del resto, le nazionalità straniere presenti sul territorio nazionale, così come numerose sono le lingue parlate, stimate in uno studio di qualche anno fa in ben 122 (Vedovelli, Villarini, 2013, pp. 15 ss.). I dati suddivisi per continente evidenziano inoltre che il 44,42% è di origine europea; seguono gli studenti di provenienza africana (27,25%) e asiatica (20,27%). Tra i paesi europei la cittadinanza più rappresentata è quella rumena con quasi 150.000 studenti. Nell'insieme, gli studenti di origine rumena, albanese (quasi 119.000) e marocchina (oltre 114.000) rappresentano oltre il 40% degli alunni con cittadinanza non italiana (MIM, 2024, p. 26). Questi dati evidenziano, dunque, la stanzialità e la consistenza di alcune comunità presenti sul territorio nazionale, tanto da sollecitare una riflessione sulla loro eventuale qualificazione come gruppi minoritari o "nuove" minoranze linguistiche, con l'applicazione di specifiche misure, pur nella consapevolezza delle differenti esigenze rispetto alle mi-

noranze nazionali o autoctone (Caretto, 2014; Caretto, Mobilio, 2016; Toniatti, 2022).

In questo contesto, preoccupano i dati relativi all'aumento dei divari territoriali, alla dispersione scolastica che si concretizza in un precoce abbandono scolastico (cosiddetta "dispersione esplicita") e alla relazione tra dispersione scolastica e povertà (Poggi, 2019): tra gli alunni con cittadinanza non italiana il tasso di abbandono è tre volte quello degli alunni italiani e pesanti sono i divari tra Nord e Sud, anche nell'accesso ai servizi, tra cui gli asili nido (AGIA, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 25; ISTAT 2024, p. 8). Altro dato significativo è rappresentato dalla corrispondenza tra età anagrafica e classe frequentata. Si pensi che nell'anno scolastico 2022-23 gli studenti italiani in ritardo sono il 7,9% contro il 26,4% degli studenti di origine migratoria. Il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado dove le percentuali dei ritardi diventano rispettivamente 16 e 48% (MIM, 2024, p. 54). Ma fanno riflettere anche i dati sulla dispersione cosiddetta implicita, e cioè sulla mancata acquisizione delle competenze di base adeguate al percorso di studi frequentato, grazie alla verifica degli apprendimenti condotta da INVALSI su italiano, matematica e inglese. Tra i fattori presi in considerazione vi è anche il *background* migratorio, distinguendo tra alunne e alunni italiani, alunne e alunni stranieri con *background* migratorio (di "prima generazione" se nati all'estero da genitori nati all'estero e di "seconda generazione" se nati in Italia da genitori nati all'estero). Se mediamente nelle prove di italiano e matematica, le alunne e gli alunni provenienti da contesti migratori hanno avuto esiti peggiori degli italiani in tutte le classi coinvolte nella rilevazione (secondo e quinto anno della primaria, terzo anno della secondaria di I grado e secondo e quinto anno della secondaria di II grado), nelle prove d'inglese, invece, gli esiti sono stati migliori. Si ipotizza pertanto che i figli dei migranti siano

maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (INVALSI, 2024).

Molti minori incontrano poi ostacoli di tipo sociale, personale ed economico a un pieno sviluppo della propria personalità. Studi evidenziano che il successo formativo e l'integrazione scolastica dei minori stranieri sono ostacolati da vari fattori: barriere linguistiche, assegnazione a classi non corrispondenti alla loro età, assenza o insufficienza di servizi di mediazione culturale, concentrazione di minori con *background* migratorio in specifici istituti e classi (Santagati, Colussi, 2022; Fabretti, Gigliotti, Lonardi, 2023, p. 2). In via generale, se guardiamo all'Unione Europea, nell'anno 2024 ben il 24,8% dei minori è a rischio di povertà ed esclusione sociale, con l'Italia che tocca il 27,1%, seguita solo da Grecia, Bulgaria, Spagna e Romania. Tale condizione incide profondamente sul pieno sviluppo dei minori e sull'accesso ai servizi fondamentali, con riflessi diretti anche sul diritto all'istruzione, poiché i minori che vivono in condizioni di povertà o provengono da contesti svantaggiati «hanno maggiori probabilità di incontrare ostacoli nell'accesso all'educazione e cura della prima infanzia, a un'istruzione inclusiva, all'assistenza sanitaria, a un'alimentazione sana e a un alloggio adeguato»². Tale condizione si lega anche alla «privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni», fenomeno anche noto come “povertà educativa” (Checchi, 1998; Save the Children, 2014; Pratesi *et al.*, 2021; Pratesi, 2022; Gabrielli, 2024).

Nel presente scritto, dopo aver analizzato la normativa in tema di inclusione scolastica dei minori stranieri in Italia alla luce dei principi costituzionali di riferimento, sarà dedicata una particolare attenzione al fattore linguistico sia in relazione alla

2. Raccomandazione del Consiglio 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia (2021/1004), par. 17.

conoscenza dell'italiano come lingua seconda, sia in relazione al mantenimento della lingua di origine come fattore identitario delle comunità immigrate ormai stanziali sul territorio nazionale. Oggetto di analisi saranno inoltre la rilevanza del fattore linguistico ai fini dell'inserimento scolastico e l'accesso alle prestazioni connesse al diritto allo studio, mettendo in luce anche la distanza talvolta esistente tra normativa e prassi.

2.2

Il diritto all'istruzione dei minori stranieri e le lingue di origine

Statuendo che «la scuola è aperta a tutti», l'art. 34 Cost. garantisce – con un'espressione dalla singolare efficacia – il diritto all'istruzione malgrado ogni differenza o condizione specifica che può riguardare la persona. Come chiarito dalla Corte costituzionale, l'art. 34 pone un principio nel quale «la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo “nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità” apprestata dall'art. 2 Cost. trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica» (Gianfrancesco, 2024; Grasso, 2025). L'art. 2, poi, si raccorda e si integra con l'art. 3, comma 2°, «che richiede il superamento delle sperequazioni di situazioni sia economiche sia sociali suscettibili di ostacolare il pieno sviluppo delle persone dei cittadini». Lette alla luce di questi principi fondamentali, «le successive disposizioni contenute nell'art. 34 palesano il significato di garantire il diritto all'istruzione malgrado ogni possibile ostacolo che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona»³. Se l'accento è posto essenzialmente sugli ostacoli di tipo economico (gratuità dell'istruzione dell'obbligo, capaci e meritevoli privi di mezzi), vari possono essere i limiti anche di altro tipo, «la cui rimo-

3. Corte cost. sent. n. 215/1987.

zione è postulata in via generale come compito della Repubblica nelle disposizioni di cui agli artt. 2 e 3, comma 2°: sostenere ciò significherebbe sottacere il fatto evidente che l'inserimento nella scuola e l'acquisizione di una compiuta istruzione sono strumento fondamentale per quel "pieno sviluppo della persona umana" che tali disposizioni additano come meta da raggiungere»⁴ (Matucci, Rigano, 2016; Benvenuti, 2018; Calvano, 2019; Poggi, 2006).

E in questa direzione, né il fattore linguistico, né l'assenza di cittadinanza italiana hanno un qualche rilievo ai fini dell'accesso al sistema scolastico dei minori provenienti da contesti migratori.

I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e a essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica⁵. Nello specifico, i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno,

4. *Ibid.*

5. Cfr. Testo Unico Immigrazione, TUI, D.Lgs. 25 luglio 1998, n. 286, art. 38. Si noti che ai sensi dell'art. 1, comma 1°, il TUI si applica, salvo che sia diversamente disposto, «ai cittadini di Stati non appartenenti all'Unione Europea e agli apolidi, di seguito indicati come stranieri». Le disposizioni in tema di istruzione si riferiscono espressamente ai "minori stranieri", come riportato nel presente scritto. Si segnala che nel rapporto del MIM relativo all'anno scolastico 2022-23 viene utilizzata l'espressione "alunni con cittadinanza non italiana" e nel rapporto Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2019), *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*, p. 16, si fa invece riferimento agli studenti provenienti da un contesto migratorio definiti come i bambini o i giovani appena arrivati di prima generazione, di seconda generazione o migranti di ritorno. Tale ultima espressione è utilizzata anche negli *Orientamenti interculturali* (Osservatorio, 2022, p. 15), cfr. *infra* par. 5, perché ritenuta più efficace e coerente con la realtà che cambia. Negli anni più recenti, il cambiamento del lessico della normativa scolastica e dei documenti programmatici a livello nazionale e internazionale ha «forti debiti con un divenire del dibattito pedagogico e culturale» e si lega al diritto all'identità complessa e plurale nell'ambito di una scuola chiamata a includere e accogliere tutti e ciascuno; si veda l'*Introduzione* al volume curato da Ferrari e Ploner (2024, pp. 8-9).

nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani⁶. La loro iscrizione a ogni tipologia di scuola non deve essere subordinata alla regolarità della presenza dei propri genitori, che non sono tenuti a esibire i documenti inerenti al soggiorno in caso di prestazioni scolastiche obbligatorie⁷, e cioè per evitare che un genitore non regolarmente presente sul territorio sia in qualche modo inibito nell'iscrivere il figlio a scuola o comunque nel relazionarsi all'istituzione scolastica.

L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene dunque nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani e può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno. I minori hanno altresì diritto al completamento degli studi e al conseguimento del titolo finale, anche se ciò avviene dopo il compimento della maggiore età.

La normativa in tema di immigrazione dedica una particolare attenzione alla conoscenza della lingua italiana prevedendo che l'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali «anche mediante l'attivazione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento della lingua italiana»⁸. Le istituzioni scolastiche sono inoltre chiamate a organizzare iniziative di educazione interculturale e provvedere all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria; di corsi di lingua italiana; di percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo; di corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore; di corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente⁹.

6. Cfr. art. 45 D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento di attuazione al TUI.

7. Cfr. art. 6 TUI.

8. Cfr. art. 38, comma 2°, TUI.

9. Cfr. D.P.R. 394/1999, art. 45, comma 7°.

Non mancano riferimenti anche alle lingue di origine dei minori, suppur più generici, nell'affermare che la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali «come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza» e a tale fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni¹⁰. Tali iniziative sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

A ciò si aggiunge anche un riferimento più generale, tra le misure di integrazione, al compito dello Stato, delle Regioni, delle Province e dei Comuni di favorire, nell'ambito delle proprie competenze, anche in collaborazione con le associazioni di stranieri e con le organizzazioni stabilmente operanti in loro favore, nonché in collaborazione con le autorità o con enti pubblici e privati dei paesi di origine, «le attività intraprese in favore degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia, anche al fine di effettuare corsi della lingua e della cultura di origine, dalle scuole e dalle istituzioni culturali straniere legalmente funzionanti nella Repubblica»¹¹.

Più incisive sono invece le previsioni dedicate all'inclusione scolastica nella normativa di settore, al fine di rispondere ai differenti bisogni educativi «attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole»¹² (Matucci, 2019a). A una didattica inclusiva si riferisce anche la direttiva del MIUR – ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ri-

10. Cfr. art. 38, comma 3°, TUI.

11. Cfr. art. 42, comma 1°, TUI.

12. D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66, art. 1.

cerca¹³, ove viene chiaramente evidenziato come l'area dello svantaggio scolastico sia «molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit» (Buscema *et al.*, 2022). Si prende, infatti, atto di come in ogni classe vi siano

alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

In questi casi si chiede di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali (BES), anche attraverso la redazione di un piano didattico personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti (Matucci, 2021a). Il piano costituisce un utile strumento di lavoro per gli insegnanti e ha anche la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

La direttiva in questione estende, dunque, l'area dei BES abbracciando una definizione ampia di svantaggio scolastico che include anche i casi di non conoscenza della cultura e della lingua italiana e prevede per tutti gli studenti che si trovino in una tale condizione il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento. Pertanto, fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, sarà poi compito dei consigli di classe o dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria «l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni»¹⁴.

13. Cfr. MIUR, 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

14. Cfr. C.M. 6 marzo 2013, n. 8.

Con riferimento specifico agli alunni che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana, ad esempio perché di recente immigrazione, è possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (si fa riferimento, ad esempio, all'esonero dalla lettura ad alta voce o dalla scrittura veloce sotto dettatura), monitorando al contempo l'efficacia degli interventi, affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. In questi casi, a differenza delle situazioni documentate da diagnosi, le misure dispensative, avranno carattere transitorio e saranno attinenti ad aspetti didattici, privilegiando comunque strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, piuttosto che strumenti compensativi e misure dispensative.

Si segnala, inoltre, la possibilità – a decorrere dall'a.s. 2025/2026 – di assegnare alle classi un docente dedicato all'insegnamento dell'Italiano per stranieri qualora la percentuale di studenti "neoarrivati", o che non possiedono una competenza linguistica almeno pari al livello A2, sia pari o superiore al 20% degli alunni della classe (D.L. 31 maggio 2024, n. 71, art. 11, conversione dalla legge 29 luglio 2024, n. 106). Sarebbe tuttavia auspicabile una riduzione o un superamento di tale soglia per facilitare questo tipo di supporto a favore di tutti quei minori «per i quali l'apprendimento della lingua costituisce un requisito essenziale e imprescindibile per rendere effettivo l'esercizio del diritto all'istruzione» (Galbersanini, 2025, p. 88).

2.3

Le strategie dell'UE per l'inclusione scolastica dei minori provenienti da contesti migratori

Il diritto all'istruzione è riconosciuto espressamente anche nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, come diritto di ogni individuo che comporta la facoltà di accedere gra-

tuitamente all'istruzione dell'obbligo (art. 14). Varie sono state le strategie adottate nel corso degli anni nel quadro dell'art. 165 del *Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea* (TFUE) per contribuire allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo e integrando la loro azione (Capperucci, 2013).

Tra le più recenti può richiamarsi il *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*¹⁵, ove si afferma che le scuole hanno il potenziale per essere veri e propri «poli di integrazione per i minori e le loro famiglie». In particolare, un ambiente scolastico che coinvolga la comunità, i servizi di assistenza e i genitori può rivelarsi particolarmente benefico per i minori provenienti da un contesto migratorio. Varie sono le misure ipotizzate per raggiungere questo obiettivo, tra cui quello di dotare gli insegnanti delle competenze e delle risorse necessarie per insegnare in classi multiculturali e multilingue e per sostenere i bambini provenienti da un contesto migratorio durante tutta la loro formazione. Occorre inoltre contrastare la segregazione nelle scuole e favorire le interazioni tra i minori migranti e quelli autoctoni per rendere il sistema di istruzione più inclusivo.

Gli stessi programmi devono poi essere attrezzati per accogliere bambini con *background* culturale e linguistico differenti, anche per favorire l'apprendimento della lingua del paese ospitante. In questa direzione gli Stati sono incoraggiati a

includere la gestione di aule multiculturali e multilingue e la valorizzazione e la mobilitazione dell'identità linguistica individuale degli studenti come competenze chiave nei programmi di insegnamento e fornire agli insegnanti le risorse necessarie per affrontare tali questioni.

L'apprendimento della lingua del paese ospitante è fondamentale per integrarsi con successo; tuttavia, si evidenzia l'impor-

15. Cfr. Commissione Europea 24 novembre 2020, COM(2020) 758 final.

tanza di sostenere i corsi di lingua anche oltre i primi mesi dopo l'arrivo ed estenderli ai livelli intermedio e avanzato, per venire incontro alle esigenze dei diversi gruppi.

In riferimento alla condizione più generale dei minori, è poi la *Strategia dell'UE sui diritti dei minori*¹⁶ ad aver dedicato una particolare attenzione alla costruzione di un'istruzione inclusiva e di qualità (Graham, 2024), affermando il diritto di tutti i minori a «sviluppare le proprie competenze e i propri talenti principali, a partire dalla prima infanzia e durante tutto il loro percorso scolastico nonché durante la formazione professionale, anche in contesti di apprendimento non formale». In particolare, l'accesso a un'istruzione inclusiva, non segregata e di qualità dovrebbe essere garantito, tra l'altro, «attraverso un trattamento non discriminatorio indipendentemente dall'origine etnica, dalla religione o dalle convinzioni personali, dalla disabilità, dalla nazionalità, dallo stato di residenza e dall'orientamento sessuale» (par. 2.3). Si prende tuttavia atto di come le percentuali di iscrizione ai servizi di educazione e cura della prima infanzia dei minori provenienti da gruppi svantaggiati, da contesti migratori e minoranze etniche (Rom) siano bassi e tale situazione sia particolarmente problematica proprio per i minori provenienti da un contesto migratorio, «per i quali l'accesso ai servizi di educazione e cura della prima infanzia è particolarmente vantaggioso in termini di sviluppo del linguaggio». Viene dunque messo in luce lo stretto legame tra l'accesso all'istruzione fin dai primi anni di vita e il linguaggio. E anche nell'ambito degli “obiettivi di Barcellona” per il 2030, si raccomanda agli Stati di predisporre misure mirate per consentire e aumentare la partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia dei

bambini provenienti da contesti svantaggiati, compresi i bambini a rischio di povertà o di esclusione sociale o provenienti da un contesto migratorio, e i bambini con conoscenza insufficiente della lingua di

16. Commissione Europea 24 marzo 2021, COM(2021) 142 final.

scolarizzazione, nonché i bambini con disabilità, con bisogni speciali o con bisogni educativi speciali¹⁷.

Un'attenzione che è confermata anche dalla «garanzia europea per l'infanzia»¹⁸, per i «minori bisognosi», coloro cioè che si trovano a rischio di povertà o di esclusione sociale, tenendo conto, ove opportuno, dei minori «provenienti da un contesto migratorio o appartenenti a minoranze etniche, in particolare Rom». Per garantire «l'accesso effettivo e gratuito a un'educazione e cura della prima infanzia di alta qualità, all'istruzione e alle attività scolastiche, ad almeno un pasto sano al giorno a scuola e all'assistenza sanitaria», si raccomanda agli Stati membri l'adozione di varie misure, tra cui quelle volte a

prevenire e ridurre l'abbandono scolastico, tenendo conto della prospettiva di genere, e a coinvolgere nuovamente i minori che rischiano di abbandonare l'istruzione o la formazione o che le hanno abbandonate, anche fornendo un orientamento personalizzato e rafforzando la cooperazione con le famiglie.

Un espresso richiamo, per quel che ci interessa, è dedicato al fattore linguistico e all'istruzione inclusiva, evitando classi separate negli istituti di educazione e cura della prima infanzia e negli istituti di istruzione.

2.4

Le strategie adottate nell'ambito del Consiglio d'Europa

Il diritto all'istruzione trova poi espresso riconoscimento in numerose fonti internazionali e nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (CEDU) come diritto che «non può es-

17. Raccomandazione del Consiglio 8 dicembre 2022 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 (2022/C 484/01).

18. Raccomandazione del Consiglio 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia (2021/1004).

sere rifiutato a nessuno» (art. 2, Protocollo n. 1). A ciò consegue, come chiarito dalla Corte europea dei diritti dell'uomo, il diritto di accesso alle strutture scolastiche esistenti e la possibilità di trarre profitto dall'insegnamento conseguito, mediante il riconoscimento ufficiale degli studi compiuti (Saccucci, 2010; Woelk, 2012; Pasquali, 2012)¹⁹. Il diritto all'istruzione è peraltro definito come uno dei «valori più fondamentali delle società democratiche che compongono il Consiglio d'Europa»²⁰.

Anche nell'ambito del Consiglio d'Europa varie sono state le strategie adottate per promuovere l'istruzione dei minori e fronteggiare l'esclusione sociale, la povertà infantile e la mancanza di parità di accesso a un'istruzione di qualità. In questa direzione il Comitato dei ministri ha adottato una nuova strategia per i diritti dei minori (2022-27): *I diritti dei minori in azione: dall'attuazione continua all'innovazione congiunta* (*Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*). Una specifica attenzione è dedicata ai minori migranti, richiedenti asilo e rifugiati, esposti a particolari rischi durante il percorso migratorio e che richiedono specifiche misure in termini di integrazione sul territorio. Particolari vulnerabilità caratterizzano anche i bambini Rom e nomadi, spesso vittime di razzismo ed esclusione sociale. Si ribadisce pertanto la promozione di un'istruzione inclusiva, migliorando l'apprendimento delle lingue come preconditione affinché i bambini siano ascoltati e possano beneficiare di un accesso paritario all'istruzione (par. 33).

Il fattore linguistico ha del resto sempre ricevuto grande attenzione nell'ambito del Consiglio d'Europa in seno al quale è stato anche adottato il *Quadro comune europeo di ri-*

19. Tra le prime pronunce in materia cfr. Corte EDU sent. 23 luglio 1968, "Relating to certain aspects of the laws on the use of languages in education in Belgium" v. Belgium, par. B.4.

20. Cfr. Corte EDU sent. 13 marzo 2006, *Timishev v. Russia*, par. 64.

ferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), ufficialmente pubblicato nel 2001 e contenente principi innovativi per garantire uniformità tra gli Stati membri in materia di istruzione e cultura, con specifico riferimento all'apprendimento delle lingue straniere, nonché per promuovere la trasparenza e la coerenza nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue moderne in Europa, quale base comune per i programmi e le linee guida nel campo dell'apprendimento delle lingue (Council of Europe, 2020).

Sempre nell'ambito del Consiglio d'Europa è stata adottata nel 1992 la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* per la tutela e la promozione delle lingue utilizzate da minoranze tradizionali. Tale convenzione, insieme alla *Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali* del 1995, rappresenta l'impegno del Consiglio d'Europa a favore della protezione di tali minoranze, considerando le lingue regionali o minoritarie come parte del patrimonio culturale europeo e contributo alla costruzione di una Europa fondata sulla democrazia e la diversità culturale. Tale documento, seppure assai rilevante, non trova tuttavia applicazione al tema oggetto di analisi, poiché le «lingue regionali o minoritarie», secondo la definizione offerta dalla Carta, sono le lingue tradizionalmente parlate nel territorio di uno Stato da cittadini di quello Stato che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato e che sono diverse dalla/e lingua/e ufficiale/i di quello Stato e non comprendono né i dialetti della lingua o delle lingue ufficiali, né le lingue parlate dagli immigrati.

Può comunque assumere rilievo se si considerano le comunità Rom, Sinti e Camminanti, i cui componenti sono spesso anche cittadini e per i quali occorre prestare specifiche tutele, sia in termini di inclusione, anche nello specifico settore dell'istruzione, sia in termini identitari. Ciò al fine di pianificare nuove strategie educative per contrastare l'analfabetismo o il semianalfabetismo, l'insuccesso scola-

stico e l'abbandono del percorso di studio. Gli Stati membri sono stati chiamati ad assicurare un accesso senza ostacoli all'istruzione ordinaria a tutti i livelli, predisponendo misure adeguate a garantire parità di accesso alle opportunità educative, culturali, linguistiche e professionali. Una particolare attenzione è dedicata anche ai programmi scolastici, affinché siano concepiti in maniera tale da rispettare l'identità culturale dei discenti²¹. In tutte le sue forme, la segregazione educativa dei bambini di tali comunità si traduce in una riduzione delle opportunità di interazione sociale ed educativa tra bambini provenienti da contesti culturali e socio-economici diversi e la scarsa qualità dell'istruzione è parte integrante della segregazione educativa, che si accompagna a infrastrutture carenti, scarse aspettative e qualifiche degli insegnanti e scarsi risultati scolastici. Investire in un'istruzione inclusiva di alta qualità per tutti, compresi i bambini Rom e nomadi, rappresenta anche un investimento sostenibile in termini sociali ed economici, poiché il livello di istruzione tende a essere trasferito intergenerazionalmente. Un modo importante per arginare la segregazione educativa intergenerazionale è l'istruzione terziaria (post-secondaria), poiché i laureati Rom svolgono un ruolo di modello nelle loro famiglie e comunità. Alcuni paesi hanno, ad esempio, attuato politiche specifiche per aumentare la partecipazione dei Rom all'istruzione superiore attraverso sistemi di borse di studio e di sostegno all'alloggio (Steering Committee on Anti-discrimination, Diversity and Inclusion – CDADI, 2024). L'integrazione dei Rom, Sinti e Camminanti è stata ulteriormente rafforzata dall'ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) che

21. Cfr. Council of Europe (COE), CM/Rec(2009)4 *“on the education of Roma and Travellers in Europe”*; Id. Recommendation CM/Rec(2020)2 *“on the inclusion of the history of Roma and/or Travellers in school curricula and teaching materials”*.

in molteplici occasioni ha formulato specifiche raccomandazioni agli Stati membri²².

Non mancano inoltre documenti più generali sull'educazione plurilingue e interculturale (Council of Europe, 2016) e sui temi dell'integrazione interculturale nei quali il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha, tra i vari profili, sottolineato l'importanza di incoraggiare e facilitare il contributo dei migranti e delle persone con *background* migratorio alla società, investendo sull'educazione interculturale e sullo sviluppo di competenze, sull'apprendimento della lingua del paese di destinazione, sulla valorizzazione della diversità delle lingue dei migranti²³. Nel libro bianco del 2008, il dialogo interculturale è definito come quel «processo di scambio di vedute aperto e rispettoso fra persone e gruppi di origini e tradizioni etniche, culturali, religiose e linguistiche diverse, in uno spirito di comprensione e di rispetto reciproci», che contribuisce al compito fondamentale del Consiglio d'Europa di «difendere e promuovere i diritti dell'uomo, la democrazia e il primato del diritto» (Council of Europe, 2008; Strazzari, 2024, p. 258). In questa direzione il dialogo interculturale è importante per gestire la pluri-appartenenza culturale in un contesto multiculturale, cercando nuovi equilibri identitari, rispondendo alle nuove aperture o esperienze e aggiungendo all'identità nuove dimensioni, senza per questo allontanarsi dalle proprie radici. E riportando tale concetto a livello nazionale, esso si lega ai principi affermati dagli artt. 2, 3, 34 Cost., per una scuola inclusiva «che accoglie, attua e preserva il pluralismo facendosene interprete privilegiata» e dove non c'è

22. Tra le varie ECRI, *General policy recommendation n. 13 on combating antigypsyism and discrimination against Roma*, 24 giugno 2011 (modificata 1° dicembre 2020); Id., *General policy recommendation n. 10 on combating racism and racial discrimination in and through school education*, 15 dicembre 2006.

23. Cfr. COE, *Recommandation CM/Rec(2022) Multilevel policies and governance for intercultural integration*, 6 aprile 2022, par. 31.

spazio per culture dominanti, soffocate o inibite (Camerlengo, 2025a, p. 68).

2.5

Gli Orientamenti interculturali.
Quali indicazioni sull'apprendimento dell'italiano
e sul plurilinguismo a scuola

Specifici atti sono stati adottati anche a livello nazionale per promuovere l'educazione interculturale, come quel «processo di interazione tra soggetti appartenenti a culture diverse al fine di promuovere, nei contesti educativi, il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione» (Osservatorio, 2022, p. 7).

Tra questi, meritevoli di particolare attenzione sono gli *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (Id., 2022), volti ad attualizzare proposte e interventi in linea di continuità con quanto già affermato in precedenti documenti: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Osservatorio, 2007); *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2006, 2014); *Diversi da chi?* (Osservatorio, 2015).

Negli *Orientamenti interculturali* si prende atto dell'impatto della pandemia sul mondo della scuola e in particolare sugli alunni in situazioni di fragilità, spesso accompagnata da difficoltà economico-sociali e dall'assenza di particolari supporti tecnologici (Bertagna, 2020; Laneve, 2020). Vengono a tal fine ribaditi i principi chiave del diritto/dovere all'istruzione di tutti i minori, che presuppone, tra i vari, il tempestivo inserimento dei minori stranieri alla scuola italiana, nonché la necessità di adottare misure, attenzioni e protocolli comuni e condivisi di accoglienza e di inserimento in tutte le scuole, nel grado corrispondente all'età anagrafica, al fine di

evitare discrezionalità e disparità da scuola a scuola, da città a città, in una sorta di ingiustificabile «localizzazione dei diritti». Il sostegno ai processi di integrazione e la dimensione interculturale nei curricula vengono ribaditi tra i principi chiave, al fine di assicurare agli studenti provenienti da contesti migratori «una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi». Viene richiamata a tal fine anche la legge 20 agosto 2019, n. 92, sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, e le successive *Linee guida*. Si ritiene infatti che la legge abbia molti punti in comune con le tematiche e le azioni relative all'educazione interculturale, tra cui quello di «sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile», rafforzando «la collaborazione con le famiglie» (art. 7) e con «altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella cittadinanza attiva» (art. 8). Le diversità culturali, religiose ed etniche che possono sorgere in classe (anche in relazione ai profili del vestiario, della dieta alimentare, delle festività religiose ecc.) potrebbero, inoltre, costituire occasioni di confronto e discussione «sui valori civici presenti nella Costituzione e che sono sottesi all'interculturalismo» (Strazzari, 2025, p. 122).

Numerosi sono gli ambiti toccati dagli *Orientamenti* (Osservatorio, 2022), tra cui, per quel che più ci interessa ai fini della presente analisi, l'insegnamento dell'italiano come lingua per la comunicazione interpersonale di base e come lingua dello studio, ai fini degli apprendimenti disciplinari (ivi, par. 3.3). Si propongono, dunque, una serie di misure per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come “lingua seconda” (L2):

- insegnamento/apprendimento dell'italiano per gli alunni neoarrivati, di recente immigrazione, che necessitano di interventi linguistici mirati e aggiuntivi per l'apprendimento della lingua di comunicazione e per l'accompagnamento dell'italiano scritto;

- azioni per lo sviluppo e il potenziamento dell'italiano dello studio, lingua veicolare per l'apprendimento dei contenuti disciplinari e condizione e mezzo per il successo formativo;
- attività territoriali di accompagnamento all'inserimento e di aiuto allo studio nel tempo extra-scolastico;
- formazione dei docenti sui temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, in presenza e a distanza;
- potenziamento del numero di posti nella classe di concorso A23 (relativa all'insegnamento della lingua italiana per discenti di lingua straniera), da assegnare non solo ai Centri provinciali di istruzione per adulti (CPIA), ma anche agli altri ordini scolastici per sostenere la lingua dello studio; tale classe di concorso è stata introdotta a partire dal 2016 per il potenziamento dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.

Al contempo, assume rilevanza anche il plurilinguismo e la diversità linguistica a scuola (ivi, par. 3.4). Come chiarito anche negli *Orientamenti*, una molteplicità di lingue e culture è entrata nelle scuole, sebbene non tutte siano percepite come aventi lo stesso “prestigio sociale”, per cui vi è spesso negazione o rimozione delle situazioni di plurilinguismo reale. Anche in questo caso, tuttavia, un'educazione al plurilinguismo, come auspicato anche dalle strategie sovranazionali richiamate, presuppone:

- il riconoscimento delle lingue parlate dai bambini e dalle bambine nei contesti extrascolastici e la raccolta delle loro biografie linguistiche;
- la valorizzazione di ogni lingua e della diversità linguistica presente nelle comunità;
- l'attivazione di processi metalinguistici di comparazione e scambio tra le lingue.

Pertanto, secondo quanto chiarito nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (D.M. 22 novembre 2021, n. 334, p. 13), avere attenzione alla lingua parlata nel contesto

familiare costituisce la base per l'apprendimento della lingua italiana. Negli *Orientamenti*, si richiama altresì l'opportunità di disporre di «libri bilingui e nelle lingue madri, di materiali multilingui, anche visivi. E promuovere attività di lettura e narrazioni nelle biblioteche scolastiche, o in collaborazione con le biblioteche pubbliche, anche con il coinvolgimento delle famiglie e delle associazioni del territorio».

Varie e mirate sono dunque le proposte incluse in tale documento che tuttavia devono trovare attuazione nei percorsi scolastici nazionali, al fine di favorire effettivamente l'inclusione scolastica di una parte della popolazione studentesca che presenta al suo interno differenti esigenze e peculiarità. Se i percorsi scolastici delle ragazze e dei ragazzi “neoarrivati in Italia” (NAI) sono spesso connotati da criticità, quali la difficoltà di inserimento immediato in una classe adeguata, il ritardo scolastico in ingresso, la mancata considerazione delle conoscenze e competenze pregresse, vi sono anche molte seconde generazioni, “mediatori culturali” naturali, «allenati a stare in equilibrio tra lingue e culture», che devono essere valorizzati nella scuola, nell'associazionismo e nella società, anche in termini di identità e ai fini dell'acquisizione della cittadinanza italiana (Osservatorio, 2022, p. 23).

In questa direzione, già le *Linee guida* (MIUR, 2014), modulano diversamente i percorsi di insegnamento della lingua italiana per i NAI e nelle successive fasi di inserimento, ribadendo il principio secondo il quale, per imparare rapidamente la lingua italiana l'alunno straniero deve innanzitutto essere inserito nella classe di appartenenza. Non separazione, dunque, neppure transitoria, ma semmai potenziamento, attraverso la partecipazione attiva a laboratori linguistici, «che restano l'anello decisivo di tutto il sistema di integrazione».

Nelle stesse *Linee guida* si dà altresì atto dell'importanza del plurilinguismo nella scuola, indicando tra le modalità di riconoscimento della diversità linguistica la diffusione di storie bilingue, lo scambio tra lingue e l'insegnamento delle lingue

non europee diffuse tra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese), mediante corsi di insegnamento aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani. Tale ultimo spunto potrebbe offrire l'occasione per uno scambio proficuo tra alunni, valorizzando le lingue di origine dei minori con *background* migratorio a beneficio di tutta la comunità studentesca. Occorre, infatti, prendere atto del nostro panorama plurilingue, che richiederebbe – come evidenziato da Caretti (CAP. 1) – «un ripensamento del modello di tutela e conservazione delle diversità linguistiche che finora è stato seguito», salvaguardando anche la «funzione identitaria delle lingue migrate».

2.6

Lingua e inserimento scolastico

Come anticipato, l'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico e dovrebbe essere conseguentemente accettata. Si registrano tuttavia alcune difficoltà nell'iscrizione degli alunni neoarrivati a scuola, anche se in età di obbligo scolastico, e controversa è la richiesta dell'attestazione conclusiva del primo ciclo di istruzione (secondaria di I grado) ai fini dell'iscrizione al secondo ciclo e alla formazione professionale (ISMU, 2025, p. 2).

La normativa di riferimento (art. 45 D.P.R. 394/1999) prevede che i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico siano iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa, tenendo conto di vari fattori, tra cui:

- l'ordinamento degli studi del paese di provenienza dell'allunno, che può determinare l'iscrizione a una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;

- l'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- il corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel paese di provenienza;
- il titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

Il collegio dei docenti formula proposte anche per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Secondo una ormai risalente circolare del MIUR 8 gennaio 2010, n. 2, il numero degli alunni stranieri da inserire in ciascuna classe scolastica non dovrebbe superare “di norma” la soglia del 30%, «quale esito di una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti che insistono sullo stesso territorio», anche se sono ammesse deroghe nel caso di alunni stranieri nati in Italia che abbiano un'adeguata competenza della lingua italiana, o per ragioni di continuità didattica di classi già composte nell'anno trascorso ovvero per «stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative». Peraltro, come è stato evidenziato (Ronchetti, 2020, p. 345), la soglia del 30% non potrebbe comunque autorizzare alcuna scuola a rifiutare l'iscrizione di eventuali bambini soprannumerari in relazione al mancato possesso cittadinanza: «si tratterebbe, infatti, di una discriminazione diretta». Non è trascurabile al riguardo anche la distribuzione territoriale dei migranti nelle città, la progressiva definizione di quartieri a maggioranza straniera e al contempo la “fuga degli italiani” verso le scuole private e quelle a forte presenza di italiani: tutti fenomeni che vanno ad accentuare la netta separazione tra gli alunni italiani di classe sociale elevata e quelli stranieri o svantaggiati socialmente (Pacchi, Ranci, 2017).

Sotto altro profilo, con riferimento alla (mancata) conoscenza della lingua italiana, il collegio dei docenti può definire, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi

di insegnamento. A tal fine il regolamento di attuazione al testo unico in materia di immigrazione richiama la possibilità di adottare «specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola» (art. 45, comma 4, D.P.R. 394/1999). Si prevede altresì che il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana possa essere realizzato mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

L'inserimento scolastico dei minori stranieri in Italia segue, dunque, un modello integrato, combinando l'apprendimento delle materie oggetto del programma di studi con l'acquisizione delle competenze linguistiche. Tuttavia, in alcuni sistemi d'istruzione europei, esiste una fase di integrazione iniziale in cui viene offerto sostegno linguistico e all'apprendimento agli studenti migranti neoarrivati in classi separate, chiamate anche "classi preparatorie". Se da un lato, le classi preparatorie possono offrire più tempo per l'insegnamento della lingua di istruzione rispetto alle classi ordinarie, dall'altro, possono ostacolare l'integrazione creando una separazione tra alunni stranieri e compagni nativi, nonché causare ritardi nei loro progressi educativi in relazione alle altre materie del curriculum (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019, p. 146).

In riferimento a tali classi, la Corte europea dei diritti dell'uomo ha avuto modo di chiarire che il temporaneo inserimento di minori stranieri in classi differenziate al solo scopo di recuperare deficit linguistici non è, in quanto tale discriminatorio. Tuttavia, quando una tale misura colpisce in particolare i membri di un gruppo etnico specifico senza che sia adottata alcuna misura compensativa – quale ad esempio un programma specifico per facilitare la loro integrazione linguistica, sociale e culturale – la misura deve ritenersi discrimi-

natoria. Occorre, pertanto, contrastare la segregazione di un particolare gruppo etnico in una determinata scuola («*anti-segregation measures*»), ad esempio nei casi in cui viene a prodursi una sovra rappresentazione di minori Rom o di origine straniera in specifiche scuole del paese.

Vari sono i casi decisi dalla Corte europea dei diritti dell'uomo e riguardanti l'inserimento dei minori Rom in classi "speciali" in alcuni Stati europei, tra cui Repubblica Ceca, Ungheria, Croazia, Grecia e Albania (*Sampanis e altri c. Grecia; Oršuš e altri c. Croatia; D.H. e altri c. Repubblica Ceca; Horváth e Kiss c. Ungheria; Lavidá e altri c. Greece; X e altri c. Albania*). A tal proposito la Corte ha chiarito che occorre valutare le necessità dei bambini ai fini dell'inserimento in tali classi sia prima del loro ingresso che successivamente, per considerare i progressi nel frattempo raggiunti. La somministrazione di un test psicologico ai fini dell'inserimento in tali classi può originare una forma di discriminazione indiretta qualora un tale test non consenta di tenere debitamente in considerazione la differente origine etnica dei minori. Analogamente anche la somministrazione di eventuali test linguistici può costituire una discriminazione indiretta se il collocamento dei minori in tali classi non è finalizzato all'acquisizione di competenze linguistiche, se il programma formativo non è stato focalizzato sul recupero di eventuali carenze e se non vengono conseguentemente monitorati i progressi acquisiti (Biondi Dal Monte, Frega, 2023, pp. 63-4).

2.7

L'accesso all'istruzione dei minori non accompagnati e dei minori in accoglienza

Negli *Orientamenti* (Osservatorio, 2022) si prende atto delle differenze interne alla categoria dei minori stranieri, richiamando i minori stranieri non accompagnati (MSNA), e cioè quei

minorenni non aventi la cittadinanza italiana o dell'Unione Europea che si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che sono altrimenti sottoposti alla giurisdizione italiana, privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano (legge 7 aprile 2017, n. 47, art. 2; Tomasi, 2020; Panforti, Valente, 2021; Menjívar, Perreira, 2022).

Essi «rappresentano il gruppo che ha il rapporto più problematico con la scuola, o comunque con l'istruzione di tipo formale», poiché, sebbene la scuola possa essere un luogo decisivo di crescita, socializzazione, integrazione, è percepito come

un tempo e un investimento non produttivo e di ostacolo ad attività che consentano di rispondere all'esigenza prioritaria di aiutare economicamente le famiglie rimaste nel paese di origine e di realizzare comunque il prima possibile le condizioni per una regolare stabilizzazione nel paese di accoglienza.

Si tratta di minori profondamente diversi per aspettative, motivazioni e risorse rispetto ai coetanei italiani, «per i quali il raggiungimento dei 18 anni tende sempre meno a coincidere con l'assunzione delle responsabilità e dell'autonomia individuale tipiche dell'età adulta» (Osservatorio, 2022, pp. 24-5).

La normativa prevede che, a decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano attivino le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo da parte dei MSNA, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato (legge 47/2017, art. 14).

Nonostante le tutele normative, nel passaggio dai diritti sulla carta ai fatti, l'accesso all'istruzione «è ancora una sfi-

da per molti MSNA. Il loro inserimento scolastico, nonché il successo formativo cui possono giungere, si trova a dipendere dal modo in cui le raccomandazioni internazionali sono implementate nelle politiche nazionali e nei contesti locali» (Bolognese, 2024; Santagati, Barzaghi, Ferrari, 2024, p. 10). In particolare, l'accesso a percorsi di istruzione e formazione con un'utenza mista di italiani e coetanei è più lungo rispetto a quello previsto per l'inserimento in un corso di italiano, o in uno dei CPIA o in corsi professionali destrutturati. Tra i MSNA, il primo ingresso in un corso "segregato" (ad esempio, un corso di italiano nella struttura di accoglienza) avviene, infatti, in media dopo 2,9 mesi dall'arrivo a fronte di una media di 8,4 mesi per gli altri tipi di corsi con un'utenza mista di stranieri e italiani (Ortensi, 2024, p. 106).

Si legge sempre negli *Orientamenti* che gli insuccessi, ma anche i casi di riuscita, che si riscontrano nei loro percorsi di istruzione – nella scuola secondaria e nei CPIA, a cui sono quasi esclusivamente indirizzati, in gruppi nei quali sono assenti del tutto coetanei italiani

indicano che la descolarizzazione può essere efficacemente contrastata solo se l'esperienza formativa è sostenuta, sia dal supporto di tutor o di reti associative e comunitarie con cui costruire un progetto di vita e di stabilizzazione, sia da intrecci tra istruzione, orientamento, pratica e qualificazione professionale (Osservatorio, 2022, p. 25).

I minori non accompagnati rientrano tra i destinatari delle *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, adottate nel 2017, e volte a fornire vari chiarimenti relativi all'iscrizione scolastica, all'inserimento nelle classi, all'orientamento ecc. Tra i profili di interesse si segnala la necessità di agevolare l'inserimento scolastico nei casi di trasferimento dei minori da una scuola a un'altra, ad esempio in relazione all'inizio di un progetto di affidamento o a seguito del trasferimento da una struttura di accoglienza a un'altra. Si richiama anche la necessità di un

percorso personalizzato «che valorizzi la resilienza, competenza che i minorenni fuori dalla famiglia acquisiscono nei diversi contesti di vita e che consente loro di poter svolgere un ruolo attivo nelle esperienze di apprendimento tra pari» (MIUR, AGIA, 2017, p. 9).

Più in generale, nell'applicazione delle misure di accoglienza (Panzerà, 2020, pp. 239 ss.; Siccardi, 2021, pp. 307), assume carattere di priorità il superiore interesse del minore «in modo da assicurare condizioni di vita adeguate alla minore età, con riguardo alla protezione, al benessere e allo sviluppo anche sociale del minore, conformemente a quanto previsto dall'art. 3 della *Convenzione sui diritti del fanciullo*». I figli minori dei richiedenti asilo e i richiedenti minori sono accolti in strutture con i genitori, i fratelli minori non coniugati o altro adulto legalmente responsabile. Nella predisposizione delle misure di accoglienza devono essere assicurati i servizi destinati alle esigenze della minore età, comprese quelle ricreative. Si ribadisce inoltre che i minori richiedenti protezione internazionale o i minori figli di richiedenti protezione internazionale sono soggetti all'obbligo scolastico e accedono ai corsi e alle iniziative per l'apprendimento della lingua italiana (D.Lgs. 18 agosto 2015, n. 142, art. 21).

2.8

L'accesso alle prestazioni scolastiche e il divieto di discriminazione

Il diritto all'istruzione dei minori stranieri presuppone anche il pieno accesso a tutte le prestazioni connesse al diritto allo studio, senza alcuna distinzione rispetto ai minori italiani, tra cui borse di studio, sussidi, premi ecc., in condizione di parità con gli studenti stranieri, senza obbligo di reciprocità.

Tuttavia, non sono mancati provvedimenti volti ad accordare un regime di preferenza solo ad alcune possibili categorie

di beneficiari, tra cui in particolare i cittadini e i soggiornanti di lungo periodo (Biondi Dal Monte, Rossi, 2022, pp. 205 ss.).

Ad esempio, l'indennità di frequenza riconosciuta alle persone con disabilità era stata condizionata al possesso del permesso per soggiornanti di lungo periodo (art. 9 TUI), che presuppone una residenza almeno quinquennale sul territorio, un determinato livello di reddito e un alloggio idoneo. Si tratta di una prestazione che la Corte costituzionale ha definito "polifunzionale", giacché i bisogni che attraverso di essa si intendono soddisfare non si concentrano soltanto sul versante della salute e della connessa perdita o diminuzione della capacità di guadagno, ma, anche, «su quello delle esigenze formative e di assistenza di minori colpiti da patologie invalidanti e appartenenti a nuclei familiari che versino in disagiate condizioni economiche» (sent. n. 329/2011). Pertanto il condizionamento che era stato imposto alla titolarità del permesso per soggiornanti di lungo periodo, e dunque alla residenza di almeno cinque anni sul territorio, finiva per determinare, a parere della Corte, «una sostanziale vanificazione, incompatibile non soltanto con le esigenze di "effettività" e di soddisfacimento che i diritti fondamentali naturalmente presuppongono, ma anche con la stessa specifica funzione della indennità di frequenza», violando, ad un tempo, il principio di uguaglianza e i diritti all'istruzione e alla salute «tanto più gravemente in quanto essi si riferiscano a minori in condizione di disabilità».

Parimenti incompatibile con il quadro costituzionale di riferimento è stata ritenuta la disposizione della Provincia Autonoma di Bolzano che richiedeva per i soli stranieri di risiedere da almeno cinque anni sul territorio provinciale ai fini dell'accesso alle prestazioni di natura economica per il diritto allo studio universitario e alle agevolazioni per la frequenza di una scuola situata fuori dalla Provincia. La Corte costituzionale ha ritenuto che tale condizione di accesso contrastasse con i principi di ragionevolezza e di eguaglianza, con conseguente

violazione dell'art. 3 Cost. A parere della Corte, le misure di sostegno in questione trovano, d'altro canto, il loro fondamento nell'art. 34 Cost., che, per assicurare a tutti il diritto allo studio, sancisce che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», prevedendo, altresì, che le borse di studio, gli assegni alle famiglie e le altre provvidenze necessarie per rendere «effettivo questo diritto» siano attribuite per concorso. Se la necessità del concorso rende legittima la previsione di forme di graduazione tra gli aventi diritto, «esse devono tuttavia sempre avere un nesso con il bisogno e la meritevolezza dello studente: il che non può dirsi per la durata della residenza in Provincia» (sent. n. 2/2013).

Sempre in materia di diritto allo studio, è stata dichiarata incostituzionale la disposizione della legge della Regione Friuli-Venezia Giulia che aveva parificato le condizioni di accesso agli assegni di studio per cittadini e stranieri, richiedendo per tutti una residenza almeno biennale sul territorio regionale. Anche in questo caso la Corte costituzionale ha evidenziato come tali misure di sostegno si ispirino «ad una ragione giustificatrice, connessa al diritto allo studio, che non ha alcun rapporto con “la durata della residenza”» (sent. n. 222/2013).

E, ancora, è stata ritenuta incostituzionale la previsione della Regione Veneto che introduceva un titolo di precedenza per l'ammissione dei bambini all'asilo nido basato sulla condizione dei genitori residenti o lavoratori nel territorio regionale da almeno quindici anni. La Corte, dopo aver chiarito la funzione degli asili nido – educativa, a vantaggio dei bambini, e socio-assistenziale, a vantaggio dei genitori – ha evidenziato come un tale criterio preferenziale, prescindendo totalmente dal fattore economico, andasse a favorire le persone radicate in Veneto da lungo tempo, contraddicendo anche lo scopo dei servizi sociali di garantire pari opportunità e di evitare discriminazioni. Tale condizione viene ritenuta in contrasto, tra i vari profili, anche con l'art. 31 Cost., in base a cui la Repubblica protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù. A parere della Corte

la norma impugnata fissa un titolo di precedenza che tradisce il senso dell'art. 31, secondo comma, Cost.: essa, cioè, non incide sul *quantum* e sul *quomodo* del servizio degli asili nido ma ne distorce la funzione, indirizzandolo non allo scopo di tutelare le famiglie che ne hanno bisogno ma a quello di privilegiare chi è radicato in Veneto da lungo tempo

creando le condizioni per privare del tutto una categoria di bambini del servizio educativo dell'asilo nido (sent. n. 107/2018).

Infine, la condizione di residenza sul territorio non è stata ritenuta conforme a Costituzione neppure in relazione all'accesso alle Università. La Provincia Autonoma di Trento aveva introdotto un criterio di preferenza incentrato sul requisito della residenza nel territorio provinciale, in grado di determinare l'esclusione di candidati non residenti collocati nelle graduatorie per l'accesso ai corsi universitari a parità di punteggio sulla base dei requisiti di merito. La Corte costituzionale ha ritenuto che tale criterio incidesse oggettivamente sui termini di godimento del diritto allo studio universitario, senza alcuna ragionevole correlazione con l'accesso ai corsi universitari. A tal proposito si rileva inoltre come un requisito di tale tipo vada a contraddire anche «la naturale vocazione dell'istituzione universitaria a favorire la mobilità, oltre che dei docenti, anche degli studenti, al fine di incentivare e valorizzare le attività sue proprie e la loro tendenziale universalità» (sent. n. 42/2021).

2.9

Rilievi conclusivi

La normativa in tema di inserimento scolastico dei minori stranieri restituisce un quadro sostanzialmente positivo e in linea con i principi costituzionali di riferimento, che tuttavia

soffre di un'attuazione talvolta parziale nei vari contesti territoriali.

Gli studi e le indagini sul campo evidenziano come: l'inserimento scolastico dei minori stranieri neoarrivati avvenga in ritardo; la mancanza di un adeguato supporto linguistico possa costituire un ostacolo per gli apprendimenti; le prestazioni connesse al diritto allo studio non sempre siano accordate a tutti i minori, cittadini e stranieri, in condizione di parità. Occorre dunque mantenere alta l'attenzione affinché le previsioni contenute nella normativa di settore, così come le numerose raccomandazioni contenute nelle strategie sovranazionali e negli orientamenti e linee guida a livello nazionale possano trovare un'effettiva attuazione. Essendo intrinsecamente multiculturale, la scuola rappresenta un laboratorio sociale tra i più rappresentativi della società del futuro, che tuttavia non deve essere «prigioniera di strutture sociali e modi di intendere la relazione educativa che fanno fatica a rendere conto della complessità del presente» (Grimaldi, 2024, p. 165).

In questa direzione la personalizzazione dei piani didattici può costituire una strada per intervenire su quegli ostacoli – linguistici in particolare – che di fatto vanno a impedire la piena uguaglianza tra gli studenti e la fruizione del percorso scolastico. Personalizzare gli interventi può inoltre consentire di abbracciare le plurime diversità presenti nella scuola: dagli studenti neoarrivati, alle seconde generazioni ai giovani prossima all'acquisizione della cittadinanza italiana, tutti accomunati dalla provenienza da un contesto migratorio, ma con differenti peculiarità ed esigenze. Per i neoarrivati o i minori non accompagnati, ad esempio, un PDP potrebbe includere una specifica attenzione alla conoscenza della lingua italiana e prevedere in via transitoria alcuni strumenti compensativi o misure dispensative da attività che potrebbero essere eccessivamente complesse nei primi mesi dall'arrivo sul territorio. Sarebbe inoltre importante potenziare l'insegnamento della

lingua italiana come L2 nelle scuole, anche grazie all'incremento del personale docente e a una formazione dedicata. La conoscenza della lingua italiana dovrebbe poi essere supportata non soltanto nella prima fase di inserimento ma anche nel medio e lungo periodo, al fine di consentire al minore il raggiungimento della piena capacità di interagire e di apprendere utilizzando l'italiano come L2.

Inoltre, e più in generale, un intervento educativo personalizzato può offrire supporto anche a quegli studenti che vivono in contesti di particolare vulnerabilità, per rispondere alle specifiche esigenze di ogni persona anche in una logica intersezionale. Come è stato evidenziato,

la vocazione inclusiva del diritto all'istruzione esprime, così, la sua natura più intima, non tanto (e non solo) attraverso la possibilità di fruire di apposite azioni compensative, ma anche (e soprattutto) attraverso la pretesa di godere di un percorso di crescita calibrato sulle specifiche esigenze dell'individuo, e sulle sue particolari attitudini, in un contesto dove la differenziazione (didattica e degli obiettivi) sia, bensì, la regola, non l'eccezione, a riprova che la diversità è la norma (Matucci, 2021b, pp. 109 ss.).

In questa direzione, la personalizzazione degli interventi può consentire anche di programmare misure preventive e/o di contrasto alla dispersione scolastica a favore di tutta la popolazione studentesca, con un'attenzione anche ai minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio.

Particolarmente rilevante è anche l'attività di mediazione linguistico-culturale che permette allo studente straniero neoarrivato, ai suoi compagni di classe, ai docenti e alle famiglie di conoscersi e di comprendere la cultura e le abitudini di comunità a volte molto distanti, per motivi non solo linguistici ma anche culturali, religiosi ecc. Positivi sono stati gli interventi di mediazione introdotti in alcune scuole, i quali tuttavia non sono sempre stati tempestivi (a causa della mancanza delle risorse, della richiesta tardiva o della mancata presenza

sul territorio del mediatore di cui si ha bisogno), spesso legati a finanziamenti o progetti non duraturi nel tempo (Biondi Dal Monte, Frega, 2023, p. 123). Anche il mediatore linguistico-culturale dovrebbe essere una figura sempre più presente nelle scuole, per facilitare l'incontro tra differenti approcci e il coinvolgimento delle famiglie dei minori nell'attività scolastica dei figli.

Stabilire una solida alleanza tra scuola, famiglie, enti del terzo settore e società civile in generale può consentire anche interventi più capillari per contrastare la dispersione scolastica. Un precoce abbandono del percorso scolastico, per i minori stranieri, oltre a ostacolare il pieno sviluppo della loro personalità può incidere anche sulla permanenza in Italia una volta raggiunta la maggiore età. Poter continuare gli studi in Italia o aver positivamente avviato un percorso lavorativo è, infatti, decisivo ai fini del rilascio di un permesso per motivi di studio, di accesso al lavoro, di lavoro subordinato o autonomo, una volta raggiunta la maggiore età. Anche i MSNA possono chiedere la conversione del permesso per minore età in permesso di soggiorno per motivi di studio, di accesso al lavoro ovvero di lavoro subordinato o autonomo. In questi casi la normativa richiede un parere positivo del Comitato per i minori stranieri, le cui competenze sono state oggi trasferite al ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Direzione Generale per le Politiche migratorie e per l'inserimento sociale e lavorativo dei migranti), ovvero che i minori siano stati ammessi per un periodo non inferiore a due anni in un progetto di integrazione sociale e che si trovino sul territorio nazionale da non meno di tre anni (art. 32 TUI).

Sarebbe inoltre opportuno che il percorso di istruzione assumesse un'ulteriore valenza anche ai fini dell'acquisto della cittadinanza italiana, la cui disciplina è stata peraltro oggetto di un referendum abrogativo nel giugno 2025, riguardante la riduzione del periodo richiesto ai fini della naturalizzazione (Gratterri, 2025). Vari progetti di riforma della legge 5 feb-

braio 1992, n. 91, hanno proposto l'introduzione di percorsi più favorevoli per riconoscere la cittadinanza ai minori nati in Italia da genitori stranieri o comunque giunti successivamente ma inseriti nel sistema scolastico nazionale, valorizzando la frequenza di un ciclo di istruzione e formazione in Italia (il cosiddetto *ius culturae* o *ius scholae*). Al di là delle varie opzioni normative, le proposte di riforma richiamate testimoniano la necessità di valorizzare la presenza stabile e strutturale dei cittadini stranieri nella società contemporanea e le seconde e terze generazioni di migranti, privilegiando il legame di fatto sviluppato tra l'individuo e lo Stato «guardando alla stessa appartenenza non come a uno “status legale”, ma come a “una forma di identificazione, un tipo di identità politica: qualcosa che deve essere costruito e non di empiricamente dato”» (Mezzadra, 2006, p. 78).

In conclusione, la riflessione sull'inserimento scolastico dei minori provenienti da contesti migratori evidenzia come il fattore linguistico possa giocare una doppia dimensione: come veicolo di inclusione e come fattore identitario e di arricchimento della comunità scolastica nel suo complesso. Sotto il primo profilo, la conoscenza della lingua italiana è una condizione per un pieno inserimento nella società e per l'apprendimento; sotto il secondo profilo le lingue degli alunni stranieri contribuiscono alla capacità plurilingue della società umana (De Mauro, 2018, p. 73). Dovremmo superare una logica di “addestramento monolingue”, per non privare la scuola di «immensi campi d'applicazione didattica, di sperimentazione, di intelligente costruzione di esperienze comunicative». Se la scuola tradizionale ha insegnato come si deve dire una cosa, la scuola democratica, riprendendo le parole di Tullio De Mauro, «insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa» (De Mauro, 2018, p. 84).

Come chiarisce Monica Ferrari (cfr. CAP. 3), «la società che abbiamo in mente passa anche dalla lingua che consideriamo essere la lingua della scuola» e molteplici sono le problematiche alle quali ci introduce una riflessione sul plurilinguismo e sulle forme di comunicazione in continuo cambiamento. Proprio richiamando l'attualità delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* che De Mauro elabora nel 1975 con il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), Ferrari sottolinea come una nuova proposta che metta la pluralità delle questioni linguistiche e culturali al centro della scuola richieda una formazione degli insegnanti, iniziale e in itinere, adeguata alla complessità delle questioni in gioco, ponendo attenzione al *background* degli allievi, al loro apprendimento e alla co-costruzione di conoscenza. In questo contesto, la pedagogia linguistica efficace è democratica «se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana» (*Tesi IV – I diritti linguistici nella Costituzione*).

Ciò si lega direttamente alla necessità di favorire un'effettiva partecipazione umana e civile e una conoscenza aperta alla ricchezza proveniente dal confronto e dalle differenze, nella consapevolezza del compito ineludibile della scuola di formare persone libere e capaci di partecipare attivamente al progresso materiale e spirituale della società.

Lingue e linguaggi plurali per un'educazione inclusiva alla nostra comune umanità

di *Monica Ferrari*

La parola lingua, di origine latina, deriva da un organo del nostro corpo e l'accezione del termine che useremo in questa sede non è la prima, in quanto appunto ne discende direttamente. Tale derivazione sottolinea quanto afferma Tullio De Mauro (2018, p. 205) e cioè il debito della «cultura e dell'intelligenza linguistica [...] all'animalità e al corpo» nell'ansia comunicativa che contraddistingue l'essere umano, necessaria alla sua sopravvivenza in comunità di vita associata. Nel *Vocabolario Treccani* (online) leggiamo come quarta accezione del lemma "lingua":

Sistema di suoni articolati distintivi e significanti (*fonemi*), di elementi lessicali, cioè parole e locuzioni (*lessemi* e *sintagmi*), e di forme grammaticali (*morfemi*), accettato e usato da una comunità etnica, politica o culturale come mezzo di comunicazione per l'espressione e lo scambio di pensieri e sentimenti, con caratteri tali da costituire un organismo storicamente determinato, con proprie leggi fonetiche, morfologiche e sintattiche.

A tale definizione si accosta quella di "linguaggio" inteso come:

In senso ampio, la capacità e la facoltà, peculiare degli esseri umani, di comunicare pensieri, esprimere sentimenti, e in genere di informare altri esseri sulla propria realtà interiore o sulla realtà esterna, per mezzo di un sistema di segni vocali o grafici; e lo strumento stesso di tale espressione e comunicazione (inteso in senso generico, senza riferimento a lingue storicamente determinate).

Giulio C. Lepschy (1979, p. 341) illustra il pensiero di Ferdinand de Saussure sottolineando che «non bisogna confondere il linguaggio con la lingua». Infatti il linguaggio «è multiforme ed eteroclitico; a cavallo di parecchi campi; esso è allo stesso tempo fisico e psichico, individuale e sociale», insomma non può essere inquadrato in una unica “disciplina” e in un unico sistema di regole. Cosa ben differente è la lingua: essa è solo «una parte del linguaggio, è suscettibile di una definizione autonoma, e deve costituire l’oggetto, integrale e concreto, della linguistica. Lingua e parola sono interdipendenti», ma la seconda si riferisce a un uso individuale e frutto di una scelta intelligente.

Tullio De Mauro sottolinea inoltre che

una lingua non è solo e semplicemente un codice semiologico qualunque. È un codice semiologico che appartiene a una sottoclasse della classe cui appartengono anche i calcoli e i linguaggi formali, cioè alla sottoclasse dei codici con segni che sono articolati in morfi (unità di per sé significative come le cifre di un numero arabo o i numeri di una addizione ecc.) e in sintagmi (gruppi di parole, gruppi di numeri ecc.) (De Mauro, 2018, p. 207).

A suo avviso ciò richiama capacità che «non sono solo umane, ma appartengono agli strati più profondi della scala evolutiva» (*ibidem*). E dunque si tratta, come egli sottolinea, della capacità di identificare/differenziare, ma anche di classificare, di entrare in relazione con altri e così via e naturalmente, potremmo aggiungere, tutto ciò influenza i meccanismi di apprendimento oltre che gli aspetti metacognitivi del senso del nostro apprendere nel mondo. Per questo, a suo avviso, «animalità, corporeità, comunanza sono altrettante radici delle nostre parole» che non dobbiamo dimenticare per comprendere il senso della nostra comune umanità. E dunque possiamo ben dire con John Dewey che comunicazione e formazione al senso del nostro essere umani sono inevitabilmente interconnessi e che, come ricorda De Mauro, non pos-

siamo comunicare in maniera significativa se ci dimentichiamo della connessione delle parole con l'esperienza della vita.

Il linguaggio verbale, orale o scritto, è di fatto al centro della riflessione della pedagogia linguistica democratica che si sviluppa proprio a partire dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* che De Mauro costruisce con il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) alla metà degli anni Settanta del Novecento. Si tratta di un lavoro comune poi approvato in via definitiva il 26 aprile 1975.

Con le *Dieci tesi* il Gruppo, nato nel 1973, si era proposto di far riflettere, nell'ordine, su questi temi:

I. *La centralità del linguaggio verbale*; II. *Il suo radicamento nella vita biologica emozionale, intellettuale, sociale*; III. *Pluralità e complessità delle capacità linguistiche*; IV. *I diritti linguistici nella Costituzione*; V. *Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale*; VI. *Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale*; VII. *Limiti della pedagogia linguistica tradizionale*; VIII. *Principi dell'educazione linguistica democratica*; IX. *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*; X. *Conclusione* (cfr. De Mauro, 2018, pp. 269-280; Loiero, Lugarini, 2019, pp. 37-50 e si veda inoltre il sito del GISCEL).

A cinquant'anni di distanza le *Dieci tesi* pongono ancora problemi di scottante attualità, nel sottolineare la pluralità delle questioni e delle capacità in gioco quando si parla di linguaggio. Il testo, diffuso mentre si stava discutendo della *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana (1967), critica «pratiche pedagogiche» in essere che vengono dal passato di una scuola escludente e poco interessata alle esigenze degli alunni, restia al cambiamento, nonostante il mutare della normativa scolastica di allora e certamente del dibattito internazionale del Novecento, che sottolinea come non sia possibile procedere per discipline separate da compartimenti stagni, ma piuttosto si debba lavorare in senso olistico sui problemi grazie al lavoro "interdisciplinare" dei docenti attenti

al *background* dei loro allievi e a facilitare l'apprendimento, la co-costruzione di conoscenza. Ma una nuova proposta che mette la pluralità delle questioni linguistiche e culturali al centro di una scuola capace di valorizzare tutti, nessuno escluso, necessita di una formazione degli insegnanti, iniziale e in itinere, adeguata alla complessità delle questioni in gioco e di piani di attenzione di carattere «teorico, sociologico, psicologico, storico», come si sottolinea nella nona tesi, oltre che linguistico e pedagogico.

Non basta. Nelle *Dieci tesi* si dedica una approfondita riflessione (tesi IV) ai *Diritti linguistici nella Costituzione*, questione che è particolarmente rilevante ai fini della nostra comune discussione in questo volume, tra pedagogia e diritto (tema centrale, ad esempio nel saggio di Paolo Caretti: *supra*, CAP. I), e si afferma:

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica». E «Repubblica», come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi e amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che 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. Certamente, la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati. La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle

moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica [...]. Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali (cfr. De Mauro, 2018, pp. 270-2).

Nel 2019 Silvana Loiero ed Edoardo Lugarini riprendono questi temi alla luce di un divenire della scuola italiana e di un dibattito pedagogico e culturale che postula una rilettura approfondita di questi passi ma anche del testo della Costituzione che li ha ispirati, come sottolinea Valter Deon (2019) nel suo commento. Abbiamo bisogno di riflettere tutti insieme, come società consapevole della pluralità biopsicosociale in atto nei processi di individuazione (OMS, 2002), sui nuovi "bisogni educativi" di una realtà in continuo mutamento nella costitutiva eterogeneità dei gruppi di allievi che ogni anno si presentano e che si confrontano con nuove forme di comunicazione e nuovi *media* ma anche con nuove forme di svantaggio (Ianes, Cramerotti, 2013). Nel contempo cresce la necessità di riflettere sulla nostra "unità nella diversità" (cfr. Morin, 1999), tema ripreso nel motto dell'Unione Europea, una questione che ci caratterizza come esseri umani, sottolineata anche dall'acronimo del PRIN 2022 che abbiamo scelto di sviluppare (UNITE).

Bisogna quindi ripartire dalla lingua e dalle lingue, dai linguaggi e dalle forme di comunicazione, per comprendere e accogliere, per imparare a imparare. Cristina Lavinio (2019, pp. 51-62, in part. p. 52) dedica una approfondita riflessione alla prima delle *Dieci tesi*, ricordando che «ogni lingua verbale è un sistema di segni (o codice) fatto di pa-

role e di regole per combinarle tra loro e strutturare frasi e testi, nell'oralità o anche nella scrittura». Ricordando la *facoltà di linguaggio* alla quale alludeva de Saussure che lei accosta al «dispositivo (innato) per l'acquisizione del linguaggio» di cui si è interessato Noam Chomsky¹, Cristina Lavinio passa a poi a riflettere anche sugli aspetti non verbali della comunicazione e sulla pluralità di linguaggi che possiamo acquisire, potenziando così le nostre capacità di apprendimento linguistico. Da qui la sottolineatura di una pedagogia linguistica che sappia promuovere il plurilinguismo perché si diventi tutti capaci di sfruttare al meglio le capacità comunicative che vanno ben oltre il monolinguisimo esclusivo di una certa "lingua della scuola", tanto discusso negli anni Sessanta dai ragazzi della scuola di Barbiana. E certo tutto questo ha, come ricorda Chomsky (1979), a che fare con una serie di interrogativi sulla natura umana, sul funzionamento della mente e sulla società che abbiamo in mente.

Per venire alla riflessione sui diritti, Francesca Biondi Dal Monte, in un saggio del 2017 (p. 37), ricorda che la lingua, nell'accezione di indispensabile veicolo di comunicazione, «è uno dei fattori individuati pressoché in tutte le convenzioni internazionali quale elemento che non può fondare alcuna discriminazione nel godimento dei diritti ad esse riconosciute tra cui – per ciò che ci interessa – quello all'istruzione, nonché nell'uguaglianza dinanzi alla legge, al pari di quanto previsto dall'articolo 3 della Costituzione italiana». A tal proposito Biondi Dal Monte ricorda infatti, tra l'altro, anche la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Per venire all'oggi si potrebbero ricordare le più recenti politiche dell'Unione Europea al riguardo, attenta alla diversità culturale e linguistica come «precondizione per società democratiche e pacifiche»; lo si legge sul portale on line del Consiglio d'Europa che di recente (2022) ha emanato una serie

1. Cfr. al riguardo le voci *Lingua* (Rosiello, 1979), *Lingua/parola* (Lep-schy, 1979), *Linguaggio* (Chomsky, 1979) dell'*Enciclopedia* edita da Einaudi.

di raccomandazioni che pongono il plurilinguismo al centro della promozione di una sensibilità culturale aperta e capace di valorizzare la diversità in pari dignità. Si ricordi, quanto all'Italia, che è lunga la serie di orientamenti e linee guida per la scuola interculturale diffuse dal Ministero competente dalla fine degli anni Novanta del Novecento (si veda ad esempio la Circolare Ministeriale 205 del 26 luglio 1990 dal titolo *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri*; cfr. Ferrari, Ledda, 2012; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019) e si pensi solo, per brevità, agli *Orientamenti interculturali* del 2022 che richiamano i documenti emanati dal Consiglio d'Europa in tema di plurilinguismo (cfr. Borghetti, 2023; Strazzari, 2024). Ma la strada della comprensione e del dialogo, la strada della democrazia è irta di ostacoli; non si può mai dare per scontato il cammino percorso e da percorrere che, come si sottolinea nei contributi di questo volume, è ancora lungo.

3.1

L'italiano a scuola: una riflessione di lungo periodo

La nostra società e la nostra scuola sono legate alla storia di una nazione giovane che si affaccia sulla scena internazionale nel 1861 in un momento in cui si va individuando l'idea stessa di scuola "pubblica" e, con essa, l'idea di una metodologia didattica che normalizza e conforma, al livello della primaria, i cittadini grazie alle scelte di una *polis* che sta definendo le proprie istituzioni e la propria lingua.

Dopo la legge Casati del 1859, nuovi programmi didattici, in rapida successione, si propongono di insegnare solo l'italiano a chi parla i mille e uno dialetti della nostra Italia perché appunto occorre "fare gli italiani", cioè costruire il senso di identità nazionale fondandolo sulla lingua che, come tutte le lingue, porta con sé una cultura.

Da più parti si sottolinea che la lingua italiana è frutto di una costruzione sociale e politica di lunghissimo periodo, a partire dal Trecento almeno (De Mauro, 2018, p. 66), che si può realizzare a livello delle masse popolari solo a partire dall'Unità, ma sempre di scelta culturale si tratta nel costruire un italiano standard. Ilaria Fiorentini (2022, p. 13) sottolinea infatti che «in Italia il plurilinguismo è – storicamente – la norma, non l'eccezione: alla percezione di una maggioranza compatta corrisponde in realtà una pluralità complessa, composta da tante minoranze». A questa pluralità costitutiva delle mille e una Italia (Toso, 2008) si aggiunge la complessità delle “lingue immigrate” con le quali costantemente ci confrontiamo e che non riusciamo ancora a vedere come una grande risorsa (Vedovelli, 2017). Lo sottolinea da più parti la pedagogia interculturale che sottolinea inoltre la pluralità delle culture linguistiche di cui siamo da sempre intessuti e a maggior ragione in un paese come il nostro (Fiorucci, 2020). Non a caso oggi si parla di «neoplurilinguismo italiano» (Vedovelli, 2017; Gianollo, Fiorentini, 2020), estremamente differenziato non solo per le lingue che si parlano ma anche per le forme di apprendimento di tali lingue. Quale lingua si impara a casa? Quale a scuola? E quando e come? Quale lingua si parla tra casa e scuola?

La storia del plurilinguismo, inteso come rispetto e valorizzazione delle diverse lingue anche solo delle minoranze “storiche”, è assai giovane in Italia. Soltanto dopo due conflitti mondiali devastanti, con la nascita della Repubblica e di una Costituzione capace di tutelare i diritti di tutti e di ciascuno, nessuno escluso, nel 1948 si cercherà di muovere nella direzione del rispetto delle diverse lingue e culture del nostro paese (Matucci, Rigano, 2016).

Il caso dell'Alto Adige è esemplare al riguardo; la sua storia, poco nota nel resto della Penisola, merita di essere studiata per evidenziare come questa giovane nazione, quella italiana appunto, che ha fondato sulla lingua l'esigenza di uni-

ficazione alla metà dell'Ottocento ha rapidamente volto, in un dato momento della sua storia, il suo senso identitario in una prospettiva nazionalistica ed escludente, calpestando «la lingua degli altri» (Baur, Mezzalana, Pichler, 2008) e dunque anche il senso del proprio plurilinguismo costitutivo.

Nel 1919 il Sudtirolo viene assegnato all'Italia; di lì a pochi anni, in un Paese come il nostro uscito comunque devastato dalla Prima guerra mondiale, prende piede il fascismo che non esiterà a cancellare, in nome del primato di Roma, ogni segno di differenziazione culturale (Dessardo, 2015; 2017; 2022), non ultima la lingua tedesca che fino al quel momento era stata il riferimento primario per chi abitava in quella che diventerà la provincia di Bolzano (Seberich, 2000; Vitali, 2019). Ancora oggi è poco studiata la storia delle scuole catakombe aperte clandestinamente in Alto Adige (Augschöll Blasbichler, 2018) per consentire ai bambini di continuare a studiare la lingua familiare dei loro genitori e dei loro nonni, mentre la mattina nella scuola pubblica solo l'italiano era legittimamente insegnato. Se si conosce questa storia, che è anche la storia di maestri e maestre perseguitati dal fascismo in nome della lingua, oltre che la storia delle lingue e delle culture delle minoranze linguistiche altoatesine², non ultime le vicende dei ladini (Belardi, 1994; Forni, 2007; Pescosta, 2015; Moroder, 2016) presi tra tedeschi e italiani, come si sottolinea in recenti saggi e studi (Margoni, 2022; Palla, 2022 e 2023), si comprende meglio anche quell'altra orribile vicenda delle "opzioni" del 1939. Il regime nazista ingannò popolazioni umiliate dalla storia e dalle scelte proprio in tema della lingua parlata a scuola; le convinse che solo andandosene, confluenndo nel Reich, avrebbero potuto ritrovare la propria identità culturale perduta, finanche ricostruire il proprio paese nella nuova Germania. Tra chi partì e chi restò si innalzarono barriere profonde e si lacerò così ulteriormente un tessuto socia-

2. Sul concetto di tutela delle minoranze cfr. Sacco (2021).

le fragile, già messo a dura prova dalle scelte e dalle politiche scolastiche del fascismo.

Lingua, cultura, scuola, questo il trinomio di un paradigma esclusivo e escludente che lasciò in Sudtirolo, come altrove, ferite profonde, lacerazioni, divisioni, anche e soprattutto all'interno di una stessa famiglia³.

3.2

Un osservatorio particolare

Le vicende del mondo ladino, prima e dopo il 1948, sono un osservatorio particolarmente interessante in quanto si tratta di una comunità di parlanti ancora più ristretta rispetto a chi parlava e parla tedesco dapprima e italiano poi. Dopo il 1948 questa realtà culturale ha saputo sviluppare un modello scolastico plurilingue fondato sulla Costituzione, sull'ordinanza del ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella dell'agosto 1948, sul secondo statuto di autonomia del 1972 (D.P.R. 31 agosto 1972, n. 670) e, più in generale, su di una diffusa coscienza pluriculturale che è divenuta nel tempo apertura alla consapevolezza interculturale (Verra, 2000, 2003, 2006; Rifesser, 2006; Rifesser, Videsott, 2011; Videsott, 2021; Dorigo, 2024).

Sono infatti da poco reduce da un viaggio (Ferrari, Plover, 2024) nelle scuole dell'infanzia e primarie delle due valli ladine in provincia di Bolzano (Val Gardena e Val Badia). Questa esperienza di ricerca, condotta di concerto con l'Intendenza scolastica ladina, mi ha consentito di dialogare con insegnanti, dirigenti, figure di riferimento per questo sistema scolastico *sui generis*, che definirei non solo trilingue ma plu-

3. Sulla storia delle politiche scolastiche nel Sudtirolo nel corso del Novecento cfr. solo ad esempio e anche per una bibliografia: Baur, Mezzalana, Pichler (2008); Seberich (2000); Augschöll Blasbichler (2018); Dessardo (2015, 2017, 2022); Spada (2019); Vitali (2019); Dorigo (2024).

rilingue e pluriculturale. Nei documenti programmatici messi a punto negli anni – a partire dalle *Indicazioni* per il funzionamento delle scuole di diverso ordine e grado delle località ladine (penso alle *Indicazioni provinciali* per le scuole dell'infanzia e per le scuole primarie e secondarie di primo grado del 2009 o alle *Indicazioni* per i licei e gli istituti tecnici del 2010 o ancora al *Profilo* della scuola ladina del 2024) –, nella serie di materiali didattici approntati in tre e più lingue da quella che oggi è l'Area pedagogica che fa capo all'Intendenza scolastica ladina, nelle riflessioni di tanti uomini e donne di scuola che hanno raccontato in saggi e volumi la loro autobiografia professionale e ricostruito la storia di questa realtà, emerge un'apertura non comune alle lingue degli altri e non solo alla propria.

L'attenzione al plurilinguismo ha portato molti dei soggetti da me intervistati a sottolineare il fatto che oggi quattro lingue (italiano, tedesco, ladino, inglese) non bastano più nella scuola, che occorre prestare attenzione agli studenti con *background* migratorio provenienti da molte e diverse realtà socioculturali, che il vero plurilinguismo è apertura alle diverse culture e quindi implica un ripensamento radicale anche della scuola tri e quadrilingue.

Cosa ha condotto la Val Gardena e la Val Badia, nel più ampio insieme di una Ladinia divisa tra Bolzano, Trento e Belluno, a sviluppare una serie di scelte tri e quadrilingui, oggi multilingui, sulla base di quella che definirei una educazione linguistica e culturale sempre più integrata? Certamente nei secoli le persone che vivevano in queste due realtà, come in tante altre realtà alpine, avevano il problema di uscire dalla valle per cercare lavoro e fortuna altrove, mentre i lunghi inverni favorivano il lavoro domestico e l'alfabetizzazione tra chiesa e famiglia. Tuttavia il fatto di essere costitutivamente aperti almeno a tre lingue (il ladino e l'italiano – lingue romanze – e il tedesco) favoriva, ieri come oggi, la capacità di uscire dal proprio mondo ma anche di ritornarvi più aperti, più permeabili ad altre cultu-

re nel frattempo incontrate come pure la capacità di accogliere ed ospitare. L'artigianato artistico del legno e del giocattolo, nelle sue diverse forme di espressione, è stato ed è, tra ieri e oggi, molto importante per la cultura di queste valli come pure il turismo che già nell'Ottocento, dopo la "scoperta" delle Dolomiti, le vedeva protagoniste del *Grand Tour*: lo testimoniano tanti diari di viaggio dell'Ottocento (Ferrari, 2023c).

Queste vicende postulano tutta una serie di riflessioni da condividere in ambiti più vasti. I testimoni privilegiati che ho incontrato nel mio percorso di indagine ribadiscono, con le loro esperienze di vita e di lavoro a scuola, quanto Stefania Baroncelli scrive in un suo contributo a un dossier da lei curato nel 2022 (Baroncelli, 2022a, 2022b; cfr. Cosulich, Hapacher, 2022) ove appunto trovano posto diversi approfondimenti su questo tema, tra pedagogia e diritto, tema da lei affrontato anche in altre sedi (Baroncelli, 2017).

Anche da questa esperienza di ricerca ho ricavato la convinzione, comune a tanti saggi, studi, indicazioni e documenti programmatici a livello internazionale, che non è più possibile pensare a una scuola monoculturale e monolinguitica, bisogna andare oltre e anche oltre il trilinguismo verso un nuovo paradigma educativo inclusivo e capace di indurre una presa di coscienza circa la nostra comune eterogenea umanità (Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Zoletto, 2012, 2022, 2023). Ma per farlo, bisogna andare oltre un modo di pensare e di essere cittadini, occorre andare oltre il nazionalismo imperialista che ha caratterizzato per secoli la storia europea.

Già in un saggio del 1979 De Mauro scriveva: «Può piacerci o non piacerci, certo è però che nel nostro mondo, dappertutto, è ormai in crisi l'ottica monolinguitica in cui intere generazioni sono state istruite e formate e in molti Stati, soprattutto europei, hanno cercato di vivere» (De Mauro, 2018, pp. 98-9). In questo saggio degli anni Settanta, De Mauro argomenta come il monolinguisma non sia di per sé un disvalore dal punto di vista della cultura della lingua e tuttavia la crisi

del monolinguisimo è postulata da una crescente consapevolezza della necessità di andare oltre il nazionalismo per vivere e comprendersi l'un l'altro. Alla fine è questione di diritti: il diritto a parlare la propria lingua familiare a suo parere non deve essere cancellato, ma l'educazione plurilingue generalizzata (e aggiungerei individualizzata, cioè rispettosa dei bisogni educativi delle persone) aiuta a sostenere l'affermazione dei «pari diritti di individui e popoli» (ivi, p. 111).

In educazione il plurilinguismo è valore aggiunto, in quanto, come da più parti si rimarca, significa anche capacità di utilizzare diverse lingue in situazioni differenti e in ambienti diversi, passare da una lingua all'altra rapidamente, imparare a riflettere su «forma e significato delle parole», attivare nuove possibilità comunicative che hanno un effetto a livello cognitivo e metacognitivo (Cognigni, 2020). Anche per questo e non solo per questioni politicamente inclusive si tratta di andare oltre l'idea di una scuola che alfabetizza a una sola lingua: il plurilinguismo, sia in riferimento alle competenze individuali sia alle azioni didattico-educative che le incentivano⁴, è anche e non solo pluriculturalismo, è una risorsa cognitiva.

3.3

Educazione linguistica democratica

Inoltre dobbiamo sempre domandarci che tipo di scuola e che tipo di società abbiamo in mente. Non a caso questa è una delle preoccupazioni di Noam Chomsky. E questo perché la democrazia è, come ricorda John Dewey in *Democrazia e educazione* (1916), un modo di essere e non solo una forma di governo.

4. Sulla controversa definizione del termine “plurilinguismo”, di norma riferito alle competenze individuali nell'uso di lingue differenti, cfr. Cognigni (2020, p. 20); Dusi, Majorano, Nitti (2022, p. 16). Qui ho voluto estenderne il significato al lavoro che scuola e società compiono per sviluppare tali competenze e divenire esse stesse culturalmente plurilinguistiche.

Si tratta cioè di un modo di essere che passa da un profondo cambiamento nel modo di pensarsi persone, nel rapporto con gli altri e con una comunità che si intende solo in senso inclusivo, mai esclusivo. Ma intendere diversamente il concetto di comunità (Romano, 2022), una delle parole chiave del nostro PRIN, è una questione culturale e politica che passa attraverso un processo educativo di coscientizzazione, per usare un termine caro a Paulo Freire (1967), di crescita in consapevolezza continua circa la pluralità culturale di cui siamo intessuti (Aime, 2025). L'uso che facciamo delle parole e i codici linguistici che utilizziamo sono cruciali in tal senso, lo sottolinea Basil Bernstein nei suoi studi degli anni Sessanta (cfr. Bernstein in Passow, Goldberg, Tannenbaum, 1967), sostenendo che la relazione tra le persone, la relazione educativa, il linguaggio e i processi di apprendimento sono strettamente collegati.

Per molti secoli in Occidente si è invece riconosciuto come socialmente qualificante un monolinguismo esclusivo, nazionalistico, discriminante: per fare solo un esempio da qui viene il significato etimologico del termine “barbaro” che accomuna la persona che balbetta la lingua dominante in quel contesto o che la ignora, al “bambino”, per secoli appunto definito nelle lingue romanze per ciò che non sa fare compiutamente: *infans*, *enfant*, bambino (colui che non sa parlare o che balbetta: Pancera, 1982).

Sappiamo che l'educazione esclusiva ed escludente ha caratterizzato per secoli i percorsi formativi delle *élites* dell'Occidente (Ferrari, 2020; Ferrari, Morandi, 2024): ad esempio il latino ha a lungo imperato discriminando in questo senso (Waquet, 1998), per differenziare da tutti gli altri coloro che parlavano la lingua del sacro o del potere. Per fare solo un altro esempio, ricordo che le immagini emblematiche, combinate con le parole, hanno per secoli costruito in Occidente il linguaggio della rappresentazione del potere, comprensibile appieno da chi era istruito a comprenderlo e utilizzarlo (Ferrari, 2020). Si pensi al riguardo al ruolo giocato dall' *Iconologia* di Cesare Ri-

pa (1593). Sappiamo anche che diversi processi esclusivi imperniati sulla lingua hanno condotto alla formazione degli Stati nazionali non solo otto-novecenteschi, per alimentare il «disgusto proiettivo» (Nussbaum, 2010, trad. it. p. 50; 2011) nei confronti del nemico da combattere nei campi di battaglia.

3.3.1. UNA RIFLESSIONE INTERNAZIONALE A PARTIRE DAGLI ANNI SESSANTA

In Italia, negli anni Settanta, poco dopo l'istituzione della scuola media (legge 31 dicembre 1962, n. 1859) che necessita di nuovi "programmi" didattici, ma soprattutto di un corpo docente capace di ripensare al proprio ruolo, come dimostrano gli scritti dei ragazzi di Barbiana nella *Lettera a una professoressa* (1967), poco dopo il secondo Statuto di autonomia del 1972 sopra ricordato, poco dopo i provvedimenti delegati del 1974⁵, i soci del GISCEL approvano le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* in collaborazione con Tullio De Mauro. Lo ricorda Emanuele Banfi (2019) che riprende anche la riflessione condivisa nel gruppo al riguardo e più in generale richiama il clima di quegli anni non solo a livello italiano.

L'onda lunga del Sessantotto si esprime a livello internazionale in una serie di saggi e ricerche che ci aiutano a pensare alla comunicazione umana in modo diverso. L'anniversario dei cinquant'anni da tale data ha generato infatti nuovi studi che hanno messo in rilievo il fermento culturale di un periodo che ancora oggi invita a ripensare profondamente al concetto di cultura, di scuola, di educazione⁶, di insegnante e di cittadino (Pironi, 2020). Nel 1967 esce *Pragmatica della comunicazione umana* di Watzlawick, Beavin e Jackson,

5. Per una riflessione tra pedagogia e diritto e per una bibliografia cfr. Matucci, Rigano (2016); Ferrari, Matucci, Morandi (2019).

6. "Cultura" ed "educazione" sono alcune delle parole chiave del nostro PRIN; cfr. Matucci (2025a); Camerlengo (2025b).

mentre si analizza il comportamento verbale e non verbale dell'insegnante a scuola⁷ e si discute di processi di apprendimento liberi e liberanti grazie ad esempio agli studi di Carl Rogers (1967), Paulo Freire (1967; 1968), Luigi Cancrini (1995) e Basil Bernstein.

Si iniziano a studiare le forme della comunicazione in presenza e non solo ai fini di un insegnamento efficace, ma per comprendere ad esempio quali modi della disconferma siano iscritti negli usi linguistici da sempre differenti anche e soprattutto sulla base del *milieu* sociale di appartenenza. Conferma, disconferma («tu non esisti») e negazione («tu sbagli») sono, secondo Luigi Cancrini (1995, pp. 32-4)⁸, aspetti centrali di questa proposta di analisi della comunicazione non solo circa il contenuto di un messaggio, ma circa la relazione che intercorre tra due soggetti. Mentre Fred L. Strodbeck analizza il curriculum latente che conduce allo svantaggio, Basil Bernstein esamina i codici linguistici di diverse tipologie di ambienti sociali, spesso elaborati nelle classi privilegiate ove la spiegazione delle ragioni dell'agire assegna rispetto nelle relazioni e combatte la paura del vivere con cui si confrontano invece coloro che vivono nei ghetti neri americani degli anni Sessanta (si rimanda al riguardo ai saggi pubblicati nel volume a cura di Passow, Goldberg, Tannenbaum, 1967 con riferimento alla trad. it.). Si sviluppa insomma la consapevolezza che il nostro modo di essere e di sentirci persone, di comportarci è

7. Nel 1979 esce il volume di De Landsheere e Delchambre sul comportamento non verbale dell'insegnante. Il dibattito sul comportamento verbale e non verbale dell'insegnante caratterizza la seconda metà del Novecento (cfr. Ballanti, 1979), mentre progressivamente ci si sposta sull'osservazione del gruppo classe e del gruppo in apprendimento nel suo complesso (cfr. Ferrari, 2003) non senza trascurare, anche grazie alle riflessioni di Rogers sull'ascolto attivo (Rogers, 1969), i problemi della comunicazione a scuola che possono generare barriere tra insegnante e alunno (Gordon, 1974).

8. La prima edizione del volume *Bambini diversi a scuola* di Cancrini è del 1974.

determinato da un insieme di “condizionamenti educativi”⁹ e che pertanto è necessario analizzare tali condizionamenti, nel tessuto di relazioni nelle quali siamo immersi (Cancrini, 1995) e nei quali si compiono i nostri processi di individuazione. La pragmatica della comunicazione umana si fonda allora su alcuni assiomi fondamentali, *in primis* il fatto che non è possibile non comunicare. Dunque le diverse tipologie di linguaggio che utilizziamo (*digitale*, legato a una lingua codificata e dunque convenzionale, e *analogico*, difficilmente traducibile nell’altro, immediatamente intellegibile non solo agli esseri umani e comune fin dai primi giorni di vita perché ha a che fare con le immagini della cosa che vogliamo significare) si decodificano all’interno di complessi sistemi di relazione che ci avvalorano o ci svalutano, nei quali comunque agiamo e re-agiamo in continuazione (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, trad. it. pp. 52-3).

La discussione sulla lingua che si parla a scuola, sovente in senso esclusivo, come si ricorda, ancora ad esempio negli stessi anni, a Barbiana, si salda così sulla riflessione relativa al linguaggio e alla comunicazione nei gruppi classe che non è fatta solo di parole. Tutto ciò postula nuove analisi pedagogiche capaci di disambiguare i meccanismi della comunicazione che inficiano la relazione educativa, creando barriere e favorendo l’insorgere di conflitti tra gli adulti e i più giovani che crescono con loro, come sottolinea, tra gli altri, Thomas Gordon (1974).

In tale contesto si parla di una nuova pedagogia e di una nuova pedagogia linguistica capaci di andare oltre i confini e le barriere che ci siamo costruiti nel tempo per radicare i progetti educativi entro un contesto socialmente e culturalmente complesso, dunque plurisfaccettato e in continuo cambiamento, capace di restituire dignità a tutti e a ciascuno.

9. Titolo di una collana fondata nel 1970 da Egle Becchi presso la casa editrice FrancoAngeli di Milano, il cui primo volume è dedicato proprio all’interazione verbale a scuola (Amidon, Hunter, 1966).

Tullio De Mauro (2018, p. 11), nel rievocare il lavoro di Giuseppe Lombardo Radice, Maria Teresa Gentile, don Lorenzo Milani, Mario Lodi, ma anche di Benedetto Croce e Antonio Gramsci, ci porta nel contesto di un dibattito italiano che si è sempre interessato di lingue e di culture plurali, anche nei momenti più bui della nostra storia. E questo dibattito continua anche poi tra le luci e le ombre che si profilano a livello internazionale nelle vicende degli anni Sessanta, mentre Strodbeck e Bernstein riflettevano, nel mondo anglosassone, come si diceva, sui rapporti tra codici linguistici della comunicazione umana, curriculum latente e rapporti di potere tra le classi sociali (cfr. Passow, Goldberg, Tannenbaum, 1967).

3.3.2. UNA SENSIBILITÀ CULTURALE TRA IERI E OGGI

Scrivo De Mauro (2018, p. 7): «Dobbiamo riconoscere debiti che noi tutti abbiamo, ed hanno le *Dieci tesi*, anzitutto nei confronti di una tradizione ristretta, minoritaria, ma intellettualmente molto importante, che va dalla seconda metà dell'Ottocento al dopoguerra».

Citando linguisti e pedagogisti, da Graziadio Isaia Ascoli a Giuseppe Lombardo Radice, De Mauro ricorda come tali studi sono ancora oggi importanti per riflettere sulla cultura linguistica degli insegnanti e sulla didattica a scuola. E ancora afferma, in un suo saggio del 1975:

L'esperienza della varietà di lingue è importante per togliere assolutezza agli schemi linguistici più abituali, per educarsi alla tolleranza e intelligenza delle possibilità comunicative ed espressive e, nella misura in cui ciascun idioma aderisce alla peculiare vicenda storica di una comunità nazionale, per educarsi alla storia. Una società come quella italiana, ricca di tradizioni linguistiche molto diverse, dagli idiomi delle minoranze etnico-linguistiche ai gruppi neolatini diversi dall'italo-romanzo (ladino, sardo, friulano) ai molti e vari

dialetti, è un vivo laboratorio nel quale l'esperienza della varietà di lingue è utile alla portata di mano (ivi, p. 82).

Non a caso gli studi di sociolinguistica oggi ci portano a riflettere con attenzione sul contesto italiano (Fiorentini, 2022), nella consapevolezza dei molti cambiamenti che sono intervenuti tra gli anni Settanta e il secondo ventennio del Duemila. Eppure ancora oggi in pedagogia non sono così numerose le ricerche su plurilinguismo e inclusione delle minoranze "storiche" (Cordin, 2011; Cavagnoli, Passarella, 2011 e 2020; Cognigni, 2020; Fusco, 2021; Daloiso, 2022; Dorigo, 2024) che tuttavia, come nel caso delle due valli ladine in provincia di Bolzano alle quali accennavo (cfr. *supra*, par. 3.2), hanno prodotto dal 1948 ad oggi una messe ingente di esperienze, linee guida e materiali didattici, sostenuti da un convinto plurilinguismo e pluriculturalismo¹⁰.

Non solo in Italia si sviluppano studi che ci portano a riflettere in ottica storico-pedagogica sulla pluralità delle lingue e sui contesti di frontiera, nel corso del tempo (Le Cam, Le Pipec, 2024), mentre la storia e l'antropologia ci hanno insegnato che le culture e anche quelle linguistiche non sono mai univoche ma sempre plurali anche all'interno di un contesto apparentemente omogeneo (Dupront, 1966; Aime, 2025; Remotti, 2021).

E dunque cosa succede oggi quando la nostra società europea si confronta, anche a causa di nuove guerre e nuove emergenze umanitarie, con le lingue del mondo? Come affrontiamo la questione della pluralità delle lingue di chi arriva per la prima volta in Italia e in Europa da altri continenti? Cosa fa la scuola delle società sedicenti democratiche per aprire alla complessità del panorama delle lingue umane? (Biondi Dal Monte, Casamassima, Rossi, 2017; Dusi, Majorano, Nitti, 2022).

10. Si rimanda agli studi già citati e inoltre, per una bibliografia, a Dorigo (2024).

La pedagogia interculturale¹¹ ha dedicato negli ultimi trent'anni sempre nuovi saggi, studi, sforzi e ricerche in tale direzione, aiutando a dilatare il concetto di inclusione per aprirsi a quello di naturale eterogeneità (Dell'Anna, Bellacicco, Ianes, 2023; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019), nella consapevolezza che solo nel dialogo (Cambi, 2006), nell'ascolto e nella comunicazione interculturale si può dischiudere un altro orizzonte per tutti noi, nessuno escluso e che da sempre siamo culturalmente diversi. Tuttavia molto resta da fare per sviluppare un atteggiamento costitutivamente interculturale o meglio aperto alla consapevolezza della costitutiva eterogeneità in pari dignità. Molto resta da fare per cambiare la scuola che ci siamo inventati e che produce cultura in continua interazione con la società (Chervel, 1998), per modificare i codici linguistici della comunicazione in tale ambiente, ma anche le "materie", i "canoni", i libri di questa scuola (Zoletto, 2023), per sviluppare nuove capacità comunicative, cognitive e metacognitive oltre che consapevolezza della pluralità delle culture del mondo che dovremmo abitare in pace e dunque imparare a conoscere.

Credo che si tratti di un imperativo per l'umanità tutta oltre che di un imperativo deontologico per chi lavora nella scuola e con la scuola. Dobbiamo inventarci nuovi modi per sviluppare, anche attraverso l'autovalutazione, la consapevolezza interculturale e inclusiva degli insegnanti di realtà educative di diverso genere, ordine e grado (Ferrari, Ledda, 2012; Dell'Anna, 2021), ma dobbiamo fornire alla nostra scuola la possibilità di attrezzarsi, di lavorare, di crescere, di formare gli insegnanti al plurilinguismo e al pluriculturali-

11. Per una bibliografia circa un vastissimo dibattito cfr. Ferrari (2023b). Qui si ricorderà solamente: Favaro, Luatti (2004); Catarci, Macinai (2015); Fiorucci, Pinto Minerva, Portera (2017); Portera (2020). Il tema delle lingue si intreccia con tutte le questioni poste dalla pedagogia interculturale e dalla comunicazione interculturale, intrinsecamente fondata sul dialogo: solo ad esempio Bennett (2002); Favaro (2004); Fiorucci (2020).

smo che non significa solo parlare più lingue. Tuttavia studi e ricerche dimostrano purtroppo che la storia della formazione degli insegnanti della secondaria italiana è interrotta da continui cambi di rotta dal 1998 a oggi, dopo un lungo periodo di latenza dall'Unità alla fine degli anni Novanta del Novecento (cfr. per una bibliografia: Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021; Morandi, 2021).

E poi la scuola ha bisogno di spazi, tempi, rapporti numerici adeguati, condizioni organizzative e gestionali favorevoli all'accoglienza degli insegnanti, degli allievi e delle loro famiglie, questioni che non si risolvono nella valutazione del profitto che per di più continua a essere orientata da un atteggiamento monolingustico (De Angelis, 2021).

Se davvero, come afferma De Mauro nel 2006, «saper parlare significa non già obbedire allo spartito fisso di una lingua unica, ma sapersi muovere con strumenti variabili e plurimi entro lo spazio linguistico costruendo le vie di comunicazione con una massa parlante solcata intrinsecamente da differenziazioni» e questo perché «la pluralità linguistica non ci sopravviene dall'esterno, come la diversità degli abbigliamenti. Ma nasce nell'interno di ciascuno di noi esseri umani» (De Mauro, 2018, p. 117), allora dobbiamo ripensare radicalmente la nostra società e la nostra scuola. E siamo chiamati a farlo non solo per effetto di quella che abbiamo classificato come urgenza migratoria, ma proprio per ascoltare e valorizzare tutti e ciascuno in vista di quello che oggi si chiama *universal design for learning*, preparando così a quella cittadinanza planetaria, cara a Edgar Morin, che ci può educare alla pace.

Le linee guida nazionali e internazionali sono molto importanti: anche a livello del dover essere non si può tornare indietro verso atteggiamenti monolingustici ed esclusivi, verso un nazionalismo linguistico che per secoli ha disgregato l'Europa, producendo devastazioni e guerre. Lo dimostrano le Raccomandazioni europee circa le otto com-

petenze chiave per l'apprendimento permanente, nella loro evoluzione dal 2006 al 2018, dalla competenza richiesta in quelle che si consideravano "lingue straniere" al "multilinguismo" considerato, nel 2018, essenziale per sviluppare «apprezzamento della diversità culturale»¹². Ma muoversi sul piano del dover essere non è sufficiente: occorre lavorare ogni giorno nei contesti educativi per ripensare le pratiche didattiche dall'interno, a partire da strumenti e metodi di analisi pedagogica della quotidianità educativa, già scossa dalla pandemia e presa nei cambiamenti delle forme della comunicazione umana sull'onda della rivoluzione digitale (Ferrari, Canevari, 2024), occorre formare gli insegnanti e lavorare ogni giorno concretamente con loro, crescendo insieme nel plurilinguismo, occorre saper ascoltare vissuti e esperienze, condividere significati, stimolando autobiografia e autoriflessione (Demetrio, Favaro, 2002; Fiorentini, Gianollo, 2021a, 2021b; Zoletto, 2023).

3.4

Educazione linguistica e educazione alla pace

L'educazione linguistica non è quindi solo una questione linguistica, ce lo ricorda anche il Consiglio d'Europa; il plurilinguismo è anche e soprattutto educazione alla complessità, alla nostra comune umanità, a una *humanitas* (Nussbaum, 1997; 2010; 2011) che non può essere esclusiva, che aiuta ad andare oltre la costruzione dell'identità in senso esclusivo che ha accom-

12. Si fa riferimento dapprima alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (cfr. "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 30 dicembre 2006, L. 394/10) e poi alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (cfr. "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 4 giugno 2018, C 189/1). Per un commento in tal senso cfr. Ferrari, Matucci, Morandi, 2019.

pagnato la storia dell'umanità (Ferrari, Morandi, 2019; Remotti, 2021), per vedere le somiglianze, come suggerisce Francesco Remotti, uscendo dalle cornici (Sclavi, 2003) che ci siamo inventati per giustificare imperialismo e colonialismo.

«Rispettare la diversità linguistica è davvero rispettare un diritto umano. Quella diversità non ha a che fare con la libera scelta di costumi e usanze. Essa è corradicale alla capacità di produrre e controllare variazioni e differenziazioni, alla capacità, in definitiva, di *storia* cui la specie deve la sua origine, la sua natura più profonda, le sue possibilità di degna sopravvivenza», scrive Tullio De Mauro nel 2006 (cfr. De Mauro, 2018, p. 117).

Ma che consapevolezza abbiamo noi di scrivere tutti insieme la storia?

Nonostante il lavoro di Paulo Freire, c'è ancora molto da fare in tema di coscientizzazione al riguardo e molti, troppi pensano che siano sempre gli altri, i "grandi" a scrivere la storia per noi. E così effettivamente questo accade, mentre tanti, troppi non vanno più a votare nelle nostre fragili democrazie, certi che il singolo voto non conti. Eppure ogni singolo voto conta e ognuno di noi conta nel processo di cambiamento che ogni giorno si verifica, tra aspetti espliciti e latenti, nei vecchi e nuovi media del nostro mondo.

Appropriarsi delle parole, delle lingue, delle più diverse culture non è solo, pertanto, compito di ricerca degli scienziati umani e sociali, ma di ciascuno di noi al fine di muovere verso un'educazione alla pace che è anzitutto educazione al rispetto che parte dalla comprensione. Abbiamo bisogno delle diverse lingue e delle diverse culture, di educazione bilingue, trilingue, multilingue fin dai primi anni e dunque abbiamo bisogno di insegnanti bilingui, trilingui, plurilingui: questo ad esempio è, non solo a mio parere, il punto di forza del modello scolastico in Val Gardena e Val Badia. Dobbiamo imparare a crescere nel plurilinguismo (Cavagnoli, Passarella, 2020) per insegnare tutto a tutti, come diceva Comenio nella sua *Didactica magna*

(1657), in un secolo terribile in cui l'Europa era lacerata da mille conflitti culturali e da spaventose guerre.

Scrivono Fiorentini e Gianollo (2021a, p. 18), introducendo una indagine sulle lingue "immigrate" a scuola:

La premessa fondamentale della nostra ricerca è la convinzione, basata su un *corpus* ormai molto sostanzioso di studi nella socio-linguistica e nell'acquisizione, che il plurilinguismo costituisca un vantaggio per l'individuo, indipendentemente dalle lingue coinvolte, e che la lingua sia uno strumento essenziale di esplorazione del proprio retroterra familiare e, quindi, di comprensione di sé.

La scuola di una evoluta società democratica ha dunque un compito importantissimo al riguardo, nel bilanciamento tra le diverse lingue e nella loro comune valorizzazione (lingua d'origine, lingua della scuola...) e ce lo ricorda la nostra Costituzione, mentre permangono squilibri tra «lingue straniere che godono di prestigio e spendibilità in ambito lavorativo» e lingue alle quali la mentalità corrente non assegna valore sociale, legandole invece allo svantaggio (ivi, p. 21; cfr. Fiorentini, Gianollo, 2021b). Tuttavia non dobbiamo mai dimenticare che ciascuno di noi attribuisce un importante significato emotivo e relazionale alle forme della propria espressione attraverso usi linguistici familiari e inoltre che tale attribuzione di rilevanza sociale a una lingua a discapito di un'altra è frutto di una data visione del mondo, sempre incentrata su rapporti di forza, sulla legge di un mercato globale che usa le persone come cose, come sottolinea Martha Nussbaum. Pertanto Nussbaum postula un cambio di rotta che passa, a suo avviso, dall'approccio alle capacità, non da una società basata sul profitto e su conseguenti indicatori di ricchezza che non tengono conto delle dignità e dei diritti di tutti e di ciascuno di essere, di esistere, di avere una vita buona.

La società che abbiamo in mente passa anche dalla lingua che consideriamo essere la lingua della scuola: lo ricordavano i ragazzi di Barbiana nel 1967.

E dunque sono molteplici le problematiche alle quali ci introduce nell'oggi una riflessione sul plurilinguismo, tra casa e scuola, ma anche nelle nuove forme di comunicazione in continuo cambiamento che postulano l'uso di differenti codici linguistici. Per questo abbiamo bisogno di analizzare pedagogicamente i congegni formativi e trasformativi in cui siamo implicati, tra casa e scuola oltre che nei nuovi e vecchi media che incontriamo ogni giorno, come pure negli ambienti fisici e virtuali che attraversiamo e che, con i loro linguaggi, lasciano un segno nel nostro panorama interiore, fatto di sentieri intrecciati. Forse l'analisi pedagogica (Ferrari, 2023a) può aiutarci a comprendere perché ancora lottiamo in ogni modo a noi noto per la supremazia degli uni sugli altri e soprattutto dove abbiamo imparato a farlo, come.

E può aiutarci a comprendere perché ci sentiamo legittimati a farlo in nome di una bandiera, di una lingua, di una cultura.

Già Maria Montessori rifletteva al riguardo nelle sue conferenze sull'educazione alla pace e tanta parte della pedagogia interculturale italiana ci invita a riflettere in tale senso, mentre Edgar Morin auspica il senso di appartenenza alla comunità umana a livello planetario.

Ma la strada da percorrere è ancora lunga, tra vita quotidiana e vita delle istituzioni, tra formazione degli insegnanti e formazione degli allievi, tra vecchi programmi e nuove indicazioni della nostra scuola, tra lessico dell'accademia, della ricerca e lessico della società civile, tra le mille e una lingue dei nostri mondi separati.

Bibliografia

- AGIA (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Documento di studio e di proposta* (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>).
- AIME M. (2025), *Cultura*, in G. Matucci (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma, pp. 23-48.
- AMIDON E., HUNTER E. (1966), *Improving Teaching*, Holt, Rinehart and Winston, New York (trad. it. *L'interazione verbale a scuola*, FrancoAngeli, Milano 1971).
- AUGSCHÖLL BLASBICHLER A. (2018), *L'italianizzazione e la fascistizzazione dei nuovi territori statali a sud del neonato confine del Brennero dopo il 1918: la scuola stretta nella morsa nazionalistica*, in "Quaderni di intercultura", 10, pp. 144-54.
- BAGNI S. (2024), *Interculturalismo (diritto comparato)*, in S. Bagni et al. (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, pp. 341-62.
- BAGNI S. et al. (a cura di) (2024), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli.
- BALLANTI G. (1979), *Analisi e modificazione del comportamento insegnante. Schemi di applicazione in ambiente italiano*, Lisciani e Zampetti, Teramo.
- BANFI E. (2019), *Il contesto delle Dieci tesi del GISCEL... A partire dal 1963, un anno speciale*, in S. Loiero, E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 11-21.
- BARONCELLI S. (a cura di) (2017), *Regioni a statuto speciale e tutela della lingua. Quale apporto per l'integrazione sociale e politica?*, Giappichelli, Torino.

- ID. (a cura di) (2022a), *Diritto all'istruzione e inclusione nelle scuole dopo la pandemia. Quali diseguaglianze, quale autonomia?*, in "Federalismi.it", 32.
- ID. (2022b), *Diritto alle diversità e inclusione nelle scuole. Disabilità, condizioni economico sociali, background migratorio, genere e minoranze linguistiche*, in "Federalismi.it", 32, pp. IV-XX.
- BAUR S., MEZZALIRA G., PICHLER W. (2008), *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 a oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- BELARDI W. (1994), *Profilo storico-politico della lingua e della letteratura ladina*, il Calamo, Roma.
- BENNETT M. J. (a cura di) (2002), *Principi di comunicazione interculturale*, trad. it., FrancoAngeli, Milano.
- BENVENUTI M. (2018), *La scuola è aperta a tutti? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, in "Federalismi.it", 4, pp. 99-126.
- BERTAGNA G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- BETTINELLI E. (2006), *La Costituzione della Repubblica italiana. Un classico giuridico*, BUR, Milano.
- BIAGIOLI R., PROLI M. G. (2021), *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*, ETS, Pisa.
- BIONDI DAL MONTE F. (2017), *La lingua come strumento di integrazione scolastica delle nuove minoranze tra prospettive internazionali e diritto interno*, in F. Biondi Dal Monte, V. Casamassima, E. Rossi (a cura di), *Lingua, istruzione e integrazione delle nuove minoranze*, Pisa University Press, Pisa, pp. 29-70.
- BIONDI DAL MONTE F., CASAMASSIMA V., ROSSI E. (a cura di) (2017), *Lingua, istruzione e integrazione delle nuove minoranze*, Pisa University Press, Pisa.
- BIONDI DAL MONTE F., FREGA S. (2023), *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- BIONDI DAL MONTE F., ROSSI E. (2022), *Diritto e immigrazione. Percorsi di diritto costituzionale*, Il Mulino, Bologna.
- BOLOGNESE E. (2024), *L'effettività del diritto all'istruzione dei minori stranieri non accompagnati*, in "Dirittifondamentali.it", 3, pp. 117-35.

- BORGHETTI C. (2023), *Il concetto di cultura e l'educazione linguistica interculturale*, in C. Piciocchi, D. Strazzari (a cura di), *Percorsi interculturali*, "Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza", 69, Università di Trento, pp. 27-44.
- BURGIO G. (2015), *Sul travaglio dell'interculturalità. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in "Studi sulla formazione", 2, pp. 101-22.
- BUSCEMA L. et al. (a cura di) (2022), *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Giappichelli, Torino.
- CALVANO R. (2019), *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma.
- CAMBI F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- CAMERLENGO Q. (2025a), *Costituzione e dialogo interculturale: premesse per una riflessione*, in G. Matucci (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma, pp. 49-70.
- ID. (a cura di) (2025b), *Educazione. Un concetto plurale*, Carocci, Roma.
- ID. (a cura di) (2025c), *Pluralismo. Una coesione sostenibile*, Carocci, Roma.
- CANCERINI L. (1995), *Bambini 'diversi' a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- CAPPERUCCI D. (2013), *La scuola in Europa: politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- CARETTI P. (2014), *Lingua e Costituzione*, in "Rivista AIC", 2, pp. 1-8.
- ID. (2015), *Lingua e Costituzione*, in "Osservatorio AIC", 2, pp. 1-14.
- CARETTI P., CARDONE A. (2014), *La legge n. 482 del 1999: problemi applicativi ed esigenze di riforma*, in Id. (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II. *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 97-110.
- CARETTI P., MOBILIO G. (a cura di) (2016), *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del Convegno di Firenze (18 marzo 2016), Giappichelli, Torino.
- CATARCI M., MACINAI E. (a cura di) (2015), *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nelle società multiculturali*, ETS, Pisa.
- CAVAGNOLI S., PASSARELLA M. (a cura di) (2011), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.

- ID. (a cura di) (2020), *Crescere nel plurilinguismo*, FrancoAngeli, Milano.
- CDADI-STEERING COMMITTEE ON ANTI-DISCRIMINATION, DIVERSITY AND INCLUSION (2024), *Feasibility study on desegregation and inclusion policies and practices in the field of education for Roma and Traveller children* (<https://rm.coe.int/item-02-cda-di-2024-19rev-feasibility-study-on-desegregation-and-inclus/1680b29c7e>).
- CERRINA FERONI G., FEDERICO V. (a cura di) (2018), *Strumenti, percorsi e strategie dell'integrazione nelle società multiculturali*, ESI, Napoli.
- CHECCHI D. (1998), *Povert  e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori*, in "Politica economica", 14, 2, pp. 245-82.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris.
- CHOMSKY N. (1979), *Linguaggio*, in *Enciclopedia*, vol. VIII, Einaudi, Torino, pp. 352-99.
- COGNIGNI E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2019), *Integrating Students from Migrants Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea (<https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Eurydice-42-X-WEB.pdf>).
- CONDORELLI L., RUSSO D. (2014), *La tutela delle lingue minoritarie nel diritto internazionale*, in P. Caretti, A. Cardone (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II; *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 5-34.
- CORDIN P. (a cura di) (2011), *Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, m cheno e cimbri nella scuola e nell'universit *, FrancoAngeli, Milano.
- COSULICH M., HAPFACHER E. (2022), *Scuola e minoranze linguistiche nelle autonomie speciali alpine*, in "Federalismi.it", 32, pp. 115-37.
- COUNCIL OF EUROPE (2008), *White paper on intercultural dialogue*, (https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf).

- ID. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions du Conseil de L'Europe, Strasbourg (2^a ed.).
- ID. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (www.coe.int/lang-cefr).
- DALOISO M. (2022), *L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca sulla scuola ladina di Fassa*, Erickson, Trento.
- DE ANGELIS G. (2021), *Multilingual Testing and Assessment*, Multilingual Matters, Bristol.
- DE CESARE I. (2024), *Il linguaggio costituzionale tra testo e interpretazione*, CEDAM, Padova.
- DE LANDSHEERE G., DELCHAMBRE A. (1979), *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Éditions Labor, Bruxelles (trad. it. *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986).
- DELL'ANNA S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo*, FrancoAngeli, Milano.
- DELL'ANNA S., BELLACICCO R., IANES D. (2023), *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*, Erickson, Trento.
- DE MAURO T. (1983), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (1998), *Il linguaggio della Costituzione*, in S. Rodotà (a cura di), *Alle origini della Costituzione*, Il Mulino, Bologna, pp. 25-42.
- ID. (2003), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2016), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari (4^a ed.).
- ID. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- DEMETRIO D., FAVARO G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- DEON V. (2019), *Tesi IV. L'educazione linguistica democratica e la Costituzione*, in S. Loiero, E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 87-98.
- DESSARDO A. (2015), *Scuole al limite. L'istruzione primaria in lingua italiana in Alto Adige e nell'Istria interna. 1918-1922. Analisi di una contraddizione*, in "Qualestoria. Rivista di storia contemporanea", 43, 1, pp. 75-98.

- ID. (2017), *Presidi e presidi: la scuola in Alto Adige nel primo dopoguerra tra occupazione italiana e resistenza tirolese (1918-1922)*, in "Rivista di storia dell'educazione", 4, 1, pp. 73-92.
- ID. (2022), *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, Schol , Brescia.
- DEWEY J. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008).
- DORIGO J. A. (2024), *Lehr- und Lernmittel für den Sprachunterricht im ladinischen Sprachraum S dtirols. Eine historisch-didaktische Analyse von Mehrsprachigkeit*, J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- DUPRONT A. (1966), *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane*, trad. it. di C. Vivanti, Einaudi, Torino.
- DUSI P., MAJORANO M., NITTI P. (2022), *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*, Junior, Parma.
- FABRETTI V., GIGLIOTTI M., LONARDI M. (2023), *L'integrazione socioeducativa di minori con background migratorio in italia: evidenze e proposte normative del progetto IMMERSE*, IMMERSE policy paper, Save the Children, Roma (<https://s3-www.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/immerse.pdf>).
- FAVARO G. (2004), *Tante lingue, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue d'origine*, in G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-89.
- ID. (2011a), *A scuola nessuno   straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze.
- ID. (a cura di) (2011b), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo.
- ID. (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*, in "Italiano LinguaDue", 1, pp. 251-62.
- FAVARO G., LUATTI L. (a cura di) (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano.
- FERACI O. (2014), *La tutela delle lingue minoritarie nel diritto dell'Unione Europea*, in P. Caretti, A. Cardone (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II; *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 35-68.
- FERRARI M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, FrancoAngeli, Milano.

- ID. (2020), *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Scholé, Brescia.
- ID. (2023a), *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia.
- ID. (2023b), *Identità e intercultura: appunti per un paradigma inclusivo*, in M. Morandi (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, UTET, Milano, pp. 93-104.
- ID. (2023c), *100 anni e 1 di giocattoli della Val Gardena. Conversazioni con Michaela Sottriffer*, Scholé, Brescia.
- ID. (a cura di) (2025), *Comunità. Un nuovo senso di appartenenza*, Carrocci, Roma.
- FERRARI M., CANEVARI M. (eds.) (2024), *I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia. Antropologia culturale e pedagogia*, Scholé, Brescia.
- FERRARI M., LEDDA F. (2012), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, FrancoAngeli, Milano.
- FERRARI M., MATUCCI G., MORANDI M. (2019), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, FrancoAngeli, Milano.
- FERRARI M., MORANDI M. (a cura di) (2019), *Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (eds.) (2024), *Pedagogie dell'esclusione/pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia.
- FERRARI M., MORANDI M., CASALE R., WINDHEUSER J. (a cura di) (2021), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- FERRARI M., PLONER E. (eds.) (2024), *Storie di inclusione. Il trilinguismo nella scuola dell'infanzia e primaria nelle valli ladine in provincia di Bolzano*, Scholé, Brescia.
- FIORELLI P. (1948), *I diritti linguistici delle minoranze*, in "Archivio per l'Alto Adige", Istituto di studi per l'Alto Adige, Bolzano, pp. 294-432.
- FIORENTINI I. (2022), *Sociolinguistica delle minoranze in Italia*, Carrocci, Roma.
- FIORENTINI I., GIANOLLO C. (2021a), *La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria*, in "Educazione interculturale", 19, 2, pp. 17-32.

- ID. (2021b), *L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna*, in "Lingue e linguaggi", 41, pp. 215-32.
- FIORUCCI M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- FIORUCCI M., PINTO MINERVA F., PORTERA A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- FORNI M. (2007), *Momenti di vita. Passato narrato, presente vissuto nelle valli ladino-dolomitiche*, Istitut Ladin Micurà de Rü, San Martin de Tor.
- FREIRE P. (1967), *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano 1973).
- ID. (1968), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018).
- FUSCO F. (2021), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, ETS, Pisa.
- GABRIELLI F. (2024), *Le dimensioni della povertà educativa. Opportunità ed esclusione dei minori con background migratorio*, RomaTre-Press, Roma.
- GALBERSANINI C. (2025), *Alcune osservazioni sul tema dell'inclusione scolastica degli alunni stranieri alla luce dell'art. 11 del decreto legge n. 71 del 31 maggio 2024*, in "Osservatorio AIC", 3, pp. 75-95.
- GIANFRANCESCO E. (2024), *La comunità scolastica nella forma di stato*, in "Rivista AIC", 1, pp. 561-8.
- GIANOLLO C., FIORENTINI I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in "Italiano Lingua-Due", 1, pp. 372-80.
- GISCCEL – GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- GORDON T. (1974), *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, David McKay, New York (trad. it. *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze 2000).
- GRAHAM L. J. (a cura di) (2024), *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy, and Practice*, Routledge, London-New York.
- GRASSO G. (2025), *Comunità*, in Ferrari (2025), pp. 25-43.
- GRATTERI A. (2025), *Tutti e nessuno: la comunità dei cittadini nella Costituzione repubblicana*, in Ferrari (2025), pp. 15-23.
- GRIMALDI G. (2024), *La scuola multiculturale. Dal confine alla frontiera educativa*, in F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Con-*

- trastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna, pp. 165-82.
- IANES D. (a cura di) (2025), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Erickson, Trento.
- IANES D., CRAMEROTTI S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Erickson, Trento.
- INVALSI (2024), *Rapporto Invalsi 2024* (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20invalsi%202024.pdf).
- ISMU (2025), *L'obbligo che non c'è... Riflessioni e spunti per rilanciare il tema dell'obbligo scolastico nel sistema di istruzione italiano* (https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2025/04/ISMU-ETS_Lobbigo-che-non-cc.riflessione-sullobligo-scolastico.pdf).
- ISTAT (2024), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, anno 2023 (<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>).
- LANEVE C. (1987), *Lingua e persona. Per una pedagogia del parlare*, Editrice La Scuola, Brescia.
- ID. (1994), *Parole per educare. Un contributo alla pedagogia linguistica personalistica*, Editrice La Scuola, Brescia.
- LANEVE G. (a cura di) (2020), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata.
- LAVINIO C. (2019), *Tesi 1. La centralità del linguaggio verbale*, in S. Loiero, E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze, pp. 51-62.
- LE CAM J.-L., LE PIPEC E. (dirs.) (2024), *L'école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique. Approche historique*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- LEPSCHY G. C. (1979), *Lingua/parola*, in *Enciclopedia*, vol. VIII, Einaudi, Torino, pp. 340-51.
- LOIERO S., LUGARINI E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze.
- LORENZONI F. (2024), *Perché è importante dare dignità alle lingue madri nella scuola*, in "Internazionale.it", Sezione Notizie del 21 febbraio 2024.
- MARGONI A. (2022), *No Taliagn no Tudësc; Né Italiani né Tedeschi. Origine e formazione dell'identità ladina tra Otto e Novecento*, Istituto Cultural Ladin, Sèn Jan.

- MATUCCI G. (2019a), *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione*, in G. Matucci (a cura di), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-61.
- ID. (2019b), *Il diritto-dovere dell'inclusione scolastica*, in F. Marone (a cura di), *La doverosità dei diritti. Analisi di un ossimoro costituzionale?*, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 265-81.
- ID. (2021a), *Personalizzazione degli apprendimenti, eguaglianza, capacità*, in "Diritto Costituzionale", 3, pp. 87-109.
- ID. (2021b), *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (a cura di) (2025a), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma.
- ID. (a cura di) (2025b), *Identità. Crisi di un concetto?*, Carocci, Roma.
- ID. (2025c), *La scuola della Costituzione e i rischi dell'assimilazionismo «implicito»*, in Ianes (2025), pp. 105-15.
- MATUCCI G., RIGANO F. (a cura di) (2016), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- MENJÍVAR C., PERREIRA K. M. (a cura di) (2022), *Undocumented and Unaccompanied. Children of Migration in the European Union and the United States*, Routledge, London-New York.
- MEZZADRA S. (2006), *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona.
- MIM – MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023*.
- MIUR – MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- ID. (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR – MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, AGIA (2017), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.
- MONTESSORI M. (2004), *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma.
- MORANDI M. (2021), *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia.

- MORIN E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001).
- MORODER T. (a cura di) (2016), *I ladini delle Dolomiti. Uomo, natura, cultura*, Istitut Ladin Micurà de Rü, Folio editore, Vienna-Bolzano.
- MUJČIĆ E. (2012), *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito Edizioni, Roma.
- NUSSBAUM M. C. (1997), *Cultivating Humanities: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006).
- ID. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011).
- ID. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012).
- OMS – ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (2002), *ICF. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- ORIOLES V. (2014), *Il rapporto tra italiano e lingue minoritarie: il punto di vista del linguista*, in P. Caretti, A. Cardone (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II; *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 77-96.
- ORTENSI L. E. (2024), *La "variabile tempo" nell'accesso ai programmi di apprendimento*, in M. Santagati, A. Barzaghi, C. Ferrari (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-22.
- OSSERVATORIO – 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*.
- ID. (2015), *Diversi da chi?*.
- ID. (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

- PACCHI C., RANCI C. (a cura di) (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- PALLA L. (2022), *Questioni di identità e di confine nelle comunità ladine nel corso degli ultimi cento anni*, in L. Renzi, F. Delle Cave (a cura di), *La convivenza in Alto Adige. 1920-2020. Zusammenleben in Südtirol*, Edizioni Alfabeta Verlag, Merano, pp. 143-57.
- ID. (2023), *I ladini fra tedeschi e italiani*, Cierre edizioni, Sommacampagna.
- PANCERA C. (1982), *Semantiche d'infanzia*, in "Aut Aut", 191-2, pp. 191-6.
- PANFORTI M. D., VALENTE C. (a cura di) (2021), *Protecting Unaccompanied Children. Towards European Convergence*, Mucchi editore, Modena.
- PANZERA C. (2020), *Il diritto all'asilo. Profili di diritto costituzionale*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- PASQUALI L. (2012), *Istruzione ed accesso alle professioni*, in A. M. Calamia, M. Di Filippo, M. Gestri (a cura di), *Immigrazione, Diritto e Diritti: profili internazionalistici ed europei*, CEDAM, Padova, pp. 349-85.
- PASSOW A. H., GOLDBERG M., TANNENBAUM A. J. (eds.) (1967), *Education of the Disadvantaged*, Holt, Rinehart and Winston, New York (trad. it. (a cura di) *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano 1971).
- PESCOSTA W. (2015), *Storia dei Ladini delle Dolomiti*, Istitut Ladin Micurà de Rü, San Martin de Tor (2ª ed.).
- PIRONI T. (a cura di) (2020), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il Sessantotto*, Aracne, Canterano.
- PIZZORUSSO A. (1993), *Minoranze e maggioranze*, Einaudi, Torino.
- POGGESCHI G. (2014), *I diritti e i doveri linguistici di prima specie e l'importanza dell'Accademia della Crusca perché essi vivano e vengano nell'Italia interculturale di oggi*, in P. Caretti, A. Cardone (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II; *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 163-74.
- POGGI A. (2006), *Art. 34*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Utet Giuridica, Milano, pp. 699-716.
- ID. (2019), *Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna.

- PORTERA A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- PRATESI M. (2022), *Povert  educativa: perch  e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte*, in "Politiche Sociali, Social Policies", 3, pp. 373-98.
- PRATESI M. et al. (2021), *Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation*, in "Social indicator research", 156, pp. 563-86.
- REMOTTI F. (a cura di) (2021), *Sull'identit *, Raffaello Cortina, Milano.
- RIFESSER T. (2006), *La scuola ladina in Alto Adige – situazione presente e prospettive future*, in P. Hilpold, C. Perathoner (a cura di), *I Ladini – una minoranza nella minoranza*, Athesia, Bolzano, pp. 161-77.
- RIFESSER T., VIDESOTT P. (a cura di) (2011), *L ladin tl sistem formatif Das Ladinische im Bildungssystem. Il ladino nel sistema formativo*, Bolzano University Press, Bolzano.
- RIPA C. (2012), *Iconologia*, Einaudi, Torino (ed. or. 1603).
- ROGERS C. (1969), *Freedom to Learn*, Merrill Publishing Company, Columbus (Ohio) (trad. it. *Libert  nell'apprendimento*, Giunti-Barb ra, Firenze 1973).
- ROIG E. (2021), *Why We Matter: Dans Ende der Unterdr ckung*, Aufbau Verlage GmbH & Co. KG, Berlin (trad. it. *We matter. La fine delle oppressioni*, Il Margine, Trento 2023).
- ROMANO L. (2022), *Comunit *, Schol , Brescia.
- RONCHETTI L. (2020), *Istruzione*, in C. Panzera, A. Rauti (a cura di), *Dizionario dei Diritti degli Stranieri*, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 340-57.
- ROSIELLO L. (1979), *Lingua*, in *Enciclopedia*, vol. VIII, Einaudi, Torino, pp. 287-339.
- SACCO G. A. (2021), *La tutela collettiva delle minoranze linguistiche*, in "Diritto costituzionale", 2, pp. 13-32.
- SACCUCCI A. (2010), *Diritto all'istruzione e discriminazione scolastica di minori stranieri alla luce delle norme internazionali sui diritti umani*, in R. Pisillo Mazzeschi, P. Pusturino, A. Viviani (a cura di), *Diritti umani degli immigrati*, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 299-316.
- SANTAGATI M., BARZAGHI A., FERRARI C. (a cura di) (2024), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, FrancoAngeli, Milano.

- SANTAGATI M., COLUSSI E. (2022), *Report ISMU. Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società* (<https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>).
- SAVE THE CHILDREN (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia, Roma (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>).
- SEGO I. (2023), *Cassandra a Mogadiscio*, Bompiani, Milano.
- SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- SEBERICH R. (2000), *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*, Raetia, Bozen.
- SICCARDI C. (2021), *I diritti costituzionale dei migranti in viaggio. Sulle rotte del Mediterraneo*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- SPADA A. (2019), *Conquistare le madri. Il ruolo delle donne nella politica educativa e assistenziale in Alto Adige durante il fascismo*, Raetia, Bolzano.
- STRAZZARI D. (2024), *Educazione interculturale*, in S. Bagni et al. (2024), pp. 257-85.
- ID. (2025), *Identità, diritto costituzionale comparato e intercultura*, in Matucci (2025b), pp. 95-123.
- TEŠANOVIĆ J. (2012), *Prefazione*, in E. Mujčić, *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole*, Infinito Edizioni, Roma.
- TOMASI M. (2020), *Verso la definizione di uno statuto giuridico dei minori stranieri non accompagnati in Europa? Modelli astratti e concreti di tutela della vulnerabilità*, in "Rivista AIC", 1, pp. 519-60.
- TONIATTI R. (a cura di) (2022), *Minoranze autoctone e altre minoranze*, Università di Trento, Trento.
- TOSO F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (2014), *La legge n. 482 tra auspici di salvaguardia ed esigenze di riforma. Qualche considerazione sul fallimento della tutela delle minoranze linguistiche in Italia*, in P. Caretti, A. Cardone (a cura di), *La piazza delle lingue 2013. Lingue e diritti*, vol. II; *La lingua come fattore di integrazione politica e sociale*, Atti del convegno di Firenze (14-16 novembre 2013), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 203-15.

- VEDOVELLI M. (1989), *Lingue immigrate*, in "Italiano e oltre", IV, 2, pp. 83-7.
- ID. (2008), "*Lingue immigrate*" del Mediterraneo e nuove modalità di rilevazione sociolinguistica, in V. Orioles, F. Toso (a cura di), *Mediterraneo plurilingue*, Atti del Convegno di studi (Genova 13-15 maggio 2004), Università degli Studi, Centro internazionale sul plurilinguismo, Udine, 2008, pp. 363-83.
- ID. (2017), *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, in Id. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 78-109.
- VEDOVELLI M., VILLARINI A. (2013), *Le lingue straniere immigrate in Italia*, in "Affari sociali internazionali", 3-4/2023, pp. 15-9.
- VERRA R. (a cura di) (2000), *La minoranza ladina. Cultura, lingua, scuola*, Istitut Pedagogich Ladin – Intendenza per la scuola delle località ladine, Bolzano.
- ID. (2003), *Plurilinguismo e scuola ladina*, Intendenza scolastica ladina, Bolzano.
- ID. (2006), *Il plurilinguismo interculturale della scuola ladina*, in *Profili storici della scuola ladina in provincia di Bolzano*, Ufficio cultura e scuola ladina, Bolzano, pp. 93-100.
- VIDESOTT R. (2021), *Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano*, in "DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura", 1, pp. 55-83.
- VITALI A. (2019), *La scuola e la svastica. La scuola minoritaria in lingua italiana nell'Alto Adige/Südtirol durante l'occupazione nazista (settembre 1943-aprile 1945)*, Curcu Genovese, Trento.
- WAQUET F. (1998), *Le latin ou l'empire d'un signe. XVII-XXe siècle*, Albin Michel, Paris (trad. it. *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, Milano 2004).
- WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, W. W. Norton & Co., New York (trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio-Ubaldini editore, Roma 1971).
- WOELK J. (2012), *Art. 2 del Prot. n. 1*, in S. Bartole, P. De Sena, V. Zagrebelsky (a cura di), *Commentario breve alla Convenzione europea dei diritti dell'uomo*, CEDAM, Padova, pp. 814-31.
- ZOLETTO D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

BIBLIOGRAFIA

- ID. (a cura di) (2022), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma.
- ID. (2023), *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Scholé, Brescia.



Gli autori

FRANCESCA BIONDI DAL MONTE è professoressa associata di Diritto costituzionale e pubblico presso la Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa, dove coordina la Clinica legale in tema di immigrazione e asilo e l'area di ricerca DREAM (Dati, Ricerca e Analisi sulle Migrazioni).

PAOLO CARETTI è professore emerito di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Firenze.



MONICA FERRARI è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Filosofia dell'educazione e Storia della pedagogia.



GIUDITTA MATUCCI è professoressa associata di Diritto costituzionale e pubblico presso l'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Diritto pubblico dell'informazione e della comunicazione, Legislazione scolastica e coordina la Clinica legale in diritti umani e inclusione sociale.

FRANCESCO RIGANO già professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico presso l'Università degli Studi di Pavia, dove ha insegnato, altresì, Giustizia costituzionale e diritti fondamentali.

