

## **Sezione 4. Universale, particolare, plurale**

## Educazione interculturale e plurilinguismo. Alunni sordi e alunni migranti

GIUSEPPE BURGIO<sup>1</sup> - MARINELLA MUSCARÀ<sup>2</sup>

**Sommario:** Guardare ai margini; Potere, lingue e modalità; Presupposti politici dell'interculturalità; Lingua e futuro; L'educazione plurilingue; Implementazione didattica

**Abstract:** This paper shows an intersectional and emancipatory approach for the intercultural pedagogy and focuses on two social groups sharing the same condition of social exclusion and linguistic marginalization: the deaf and the migrants. This theoretical comparison allows to deepen plurilingual education at school, emphasizing its intercultural value.

**Keywords:** *Intercultural pedagogy, plurilingualism, deaf, migrants, school.*

Quella etnoculturale va riconosciuta non come *la* differenza, ma come *una* differenza accanto alle altre presenti nelle nostre società complesse ed eterogenee (Zoletto 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera 2017). È inoltre evidente che l'identità etnoculturale non costituisce un oggetto omogeneo, ma è condizionata da altre differenze (di genere, età, religione, ceto sociale, livello di scolarizzazione...) dalle quali è attraversata in maniera intersezionale (Burgio 2015b). Proprio perché si sforza di comprendere il rapporto tra *tutte* le differenze che costituiscono la compagine sociale (con tutte le connesse problematiche politiche, culturali, educative e linguistiche), la pedagogia interculturale costituisce la teoria della formazione oggi più adeguata ad affrontare tale complessità (Catarci, Macinai 2015), non limitandosi a focalizzare solo il contatto tra culture (non è infatti inter-culturale, col trattino).

Coerentemente con tale concezione intersezionale ed emancipativa della pedagogia interculturale, il presente contributo intende concentrarsi su due gruppi – i sordi e i migranti – a prima vista irrelati ma accomunati dall'essere posti in una condizione sociale di esclusione e di marginalizzazione linguistica. Per far questo svilupperemo, nei primi tre paragrafi, alcune riflessioni già precedentemente abbozzate (Burgio 2012) sul rapporto tra le differenze intra- e inter-culturali che attraversano queste due categorie di soggetti, innestando poi – nei seguenti tre paragrafi – tali ragionamenti di carattere pedagogico in un percorso di riflessione didattica sull'educazione plurilingue, che in Italia si conduce già da tempo (Muscarà 2017; Fiorucci,

1 Professore Associato di “Pedagogia generale e sociale” presso l'Università degli Studi di Enna “Kore”.

2 Professore Associato di “Didattica e pedagogia speciale” presso l'Università degli Studi di Enna “Kore”. Sebbene i contenuti del presente articolo siano condivisi e l'impostazione generale sia frutto di uno scambio teorico costante, ai fini dell'attribuzione accademica i primi tre paragrafi vanno imputati a G. Burgio e i seguenti tre a M. Muscarà.

Muscarà 2016), nella convinzione che l'interazione teorica tra questi due livelli possa contribuire all'ancora ineshausto dibattito su un'educazione interculturale che voglia essere realmente inclusiva.

## Guardare ai margini

La mancanza del senso dell'udito crea potenzialmente una situazione di rischio legata al linguaggio e alla comunicazione, e può avere conseguenze negative sul processo di costruzione dell'identità personale, sullo sviluppo psico-emozionale, sul piano relazionale, sulle capacità di pensiero, etc. (Dolza, 2011; Fontana, Mignosi 2012). Ciò pone immediatamente i sordi in una posizione diversa rispetto all'altro soggetto collettivo di cui ci occupiamo: i migranti. Proprio sulla base di questa consapevolezza, intendiamo comparare i sordi e i migranti *esclusivamente* nella loro dimensione sociale. Siamo infatti coscienti della difficoltà di mettere in parallelo soggetti collettivi qualitativamente disparati, ma esistono differenze che non siano incomparabili? E poi, non è in fondo proprio il comparare oggetti generalmente considerati incomparabili a costituire la sfida dell'intercultura?

Un primo elemento di cui tener conto è che alcuni studiosi parlano dei sordi come di una *comunità* (Collu 2009, p. 10; Fontana, Zuccalà 2009). In che senso? I sordi possano essere considerati una minoranza, in maniera simile ai bengalesi o agli eritrei? Costituiscono, in Italia, un gruppo sociale distinto?

Secondo Young, tale condizione dipende dal contesto: si può essere identificati come gruppo sociale specifico in una società data e in un determinato periodo storico, mentre magari ciò non accade in un'altra società o in un altro tempo. Per la grande sociologa, infatti, i modi della costituzione dei gruppi sono in stretta relazione con le dinamiche della più vasta compagine sociale: un gruppo sociale esiste e si struttura in relazione ad almeno un altro gruppo (Young 1990, pp. 62, 56). E i sordi, configurandosi come un insieme separato (definito in base al deficit uditivo, così come lo sono i migranti per la loro origine) rispetto al resto della società, sembrano rispettare questa prima condizione. Quello dei sordi – certo – è differenziato al suo interno come tutti i gruppi, ma è percepito come un gruppo sia dalla società sia dai suoi stessi membri (così come avviene per gli immigrati).

Poi, continua Young, “un gruppo sociale è definito in primo luogo non da un insieme di attributi comuni, bensì dal senso di identità” (1990, p. 57). E l'identità di un sordo si costituisce attorno al suo identificarsi e all'essere identificato come sordo, così come – diremmo noi – un migrante marocchino è identificato in base all'identità marocchina, a dispetto del fatto che è oggettivamente difficile individuare precisi caratteri comuni ai marocchini presenti in Italia. Il senso di identità non è cioè innato ma nasce dal contesto: non esiste in sé, come essenza, ma deriva dalla percezione (di sé e degli altri). La percezione sociale dipende poi da precisi rapporti di forza.

Per la nota studiosa statunitense, infatti, a volte un gruppo è tale soltanto “perché un altro gruppo esclude una categoria di persone e le attribuisce una certa etichetta, e solo a poco a poco le persone così etichettate arrivano a vedersi come appartenenti a un gruppo, in base all'oppressione che le accomuna” (Young 1990, p. 60). L'identità dei sordi – nello specifico – non è cioè determinata soltanto da fattori di identificazione interni, ma è il risultato anche di una pressione esterna, di un'oppressione – a opera della maggioranza udente – che i sordi percepiscono e di cui fanno esperienza (Fontana, Zuccalà 2009, pp. 39-42). E ovviamente le

stesse cose possiamo dire per i migranti, in relazione allo sguardo che gli autoctoni posano su di loro (Ambrosini 2010).

Le affinità finora individuate giocano insomma a favore di una definizione dei sordi, nel loro insieme, come gruppo sociale: in particolare, come *gruppo sociale oppresso* (al di là delle diverse esperienze biografiche personali, ovviamente diversificate). E la stessa cosa possiamo dire, sempre dal punto di vista sociologico, delle varie comunità migranti presenti nel nostro Paese.

Se i migranti sono vittime di sfruttamento lavorativo e marginalizzazione giuridica e sociale, a esemplificare l'oppressione dei sordi basti ricordare che fino al 1940 il nostro codice civile li definiva "incapaci di intendere e di volere", cioè come non-soggetti. Da allora molto è stato fatto nel tentativo di superare la concezione della sordità come patologia, cercando di far passare il concetto che la sordità non è solo disabilità ma rappresenta l'esperienza di una visione e di una rappresentazione particolare del mondo, il fattore su cui edificare l'identità di una collettività (Fontana, Zuccalà 2009, p. 38). Al punto che oggi "esistono due rappresentazioni di sordità che si contrappongono e che danno luogo a condizioni identitarie, linguistiche e sociali ambivalenti. Da una parte, la percezione di sordità come patologia da curare attraverso l'educazione logopedica e l'apparecchio acustico; dall'altra, la sordità come condizione identitaria e sociolinguistica" (Fontana 2009, pp. 153-4). Se la prima rappresentazione associa i sordi all'ambito dell'handicap, la seconda li/le accosta alla condizione – identitaria e sociolinguistica, appunto – dei migranti.

La sordità sembra oggi trovarsi nel passaggio tra *diversità* (identificata a partire da una mancanza e contrapposta al concetto di normalità) e *differenza* (tra le altre che attraversano il campo sociale). In questa seconda direzione va ogni riferimento fatto, nella letteratura scientifica, alla "cultura sorda", concetto che "si pone come obiettivo primario il capovolgimento della rappresentazione negativa e patologica della sordità e l'affermazione di un modello positivo, edificato sul concetto di identità *linguistica* e *sociale* delle persone sorde" (Fontana, Zuccalà 2009, p. 38, corsivo nostro). Affermare l'esistenza di una *cultura* sorda avvicina i sordi alla condizione dei migranti (considerati come *culturalmente* differenti dalla maggioranza autoctona) e li pone nella possibilità di cercare di superare lo stigma elaborando e valorizzando una specificità culturale e identitaria (Fontana, Mignosi 2012). Cultura sorda significa infatti costituirsi come minoranza culturale (con i propri poeti e i propri letterati sordi), ponendosi così – a uno sguardo sociologico – accanto ai migranti e alle loro culture.

In questo panorama va inserita la distinzione, usata in letteratura, tra sordo (con la s minuscola) e Sordo, tra il soggetto con semplice deficit uditivo e il Sordo culturalmente tale, membro della cultura sorda (Bagnara *et alii* 2009, p. 19 n. 3). Tale distinzione si basa sull'ipotesi che una denominazione possa diventare emblema di un'identità di gruppo (Fontana, Zuccalà 2009, p. 38), posta accanto alle altre. Sentirsi culturalmente Sordo significa allora identificarsi con uno spazio sociale supportivo e composto di pari, quale quello della comunità dei sordi (Fontana, Zuccalà 2009, p. 39) la quale, come ogni comunità di migranti, comporta anche spazi di socializzazione specifici, un associazionismo dedicato, particolari scelte di gusto, etc. Una comunità, nel suo complesso, tende cioè a differenziarsi dal resto della società, in misura più o meno grande.

A permettere il passaggio dei sordi a un'identità culturale socialmente riconosciuta, un ruolo centrale ha però l'attuazione di processi di *empowerment* individuali e collettivi (così come potremmo dire per le comunità immigrate) e l'acquisizione di competenze che li rendano capaci di dialogare – certo a partire dalle differenze che li caratterizzano, ma in maniera paritaria – con

gli udenti (così come appare auspicabile che avvenga tra migranti e autoctoni).

A questo passaggio è collegata la possibilità che un gruppo non sia solamente oppresso, ma capace di esprimere anche soggettività culturale e protagonismo sociale. Tanto i sordi quanto i migranti non sono ancora del tutto in questa condizione (e per motivi diversi), ma la loro differenza li caratterizza come gruppi separati all'interno di una società complessa, strutturando con la società maggioritaria un campo di tensioni.

## Potere, lingue e modalità

La riflessione condotta sopra in relazione ai sordi ha implicitamente individuato anche le comunità urbane di migranti come gruppi sociali: la comunità nigeriana o, ad esempio, quella tamil – ma lo stesso vale per i rom, anche se autoctoni (Burgio, 2015a) – vengono riconosciute come gruppi omogenei e separati, dai loro membri così come dal resto della popolazione.

Il trauma dell'emigrazione accresce spesso il loro senso di appartenenza culturale e, ad esempio, le distinzioni di status sociale (che sarebbero state fondamentali nel Paese d'origine) perdono in parte importanza. Persino il fatto di appartenere a una stessa religione appare secondario rispetto alle differenze d'origine e si assiste talvolta alla differenziazione di uno stesso culto, su base etnoculturale (Pace 2013; Burgio 2014). A distinguere tali comunità è però, ovviamente, soprattutto la loro lingua madre. Le comunità migranti in Italia sono infatti, ovviamente, anche delle minoranze linguistiche che usano l'Italiano per rapportarsi al resto della società!

In una situazione per certi versi paragonabile appaiono i sordi, che usano la Lingua Italiana dei Segni (LIS), che potremmo considerare la lingua interna alla comunità, e l'Italiano orale come ponte verso i modi comunicativi della maggioranza udente (Fontana, Zuccalà 2009, p. 38). Certo “non si possono veramente tracciare dei parallelismi con altre minoranze linguistiche che hanno comunque un accesso naturale alla lingua della maggioranza” (Fontana 2009, pp. 166-7), anche perché – va ricordato – ancora (relativamente) pochi sordi vengono educati alla LIS e molti soprattutto all'oralità. Pur tenendo conto di tali peculiarità, bisogna ricordare 1) che la LIS è una lingua storico-naturale, con una struttura lessicale e morfo-sintattica autonoma rispetto alla lingua verbale (a differenza, ad esempio, del *Braille* che è semplicemente un metodo di scrittura), 2) che ogni comunità sorda ha la propria lingua e le lingue dei segni nazionali (la LIS, l'*American Sign Language*, la *Langue des Signes Française*, etc.) hanno con i vari dialetti segnati gli stessi problemi che l'Italiano ha avuto nell'imporsi sui vari dialetti regionali, e 3) che è stato studiato l'emergere spontaneo di lingue dei segni (come ad esempio nel caso dell'*Idioma de Señas de Nicaragua*, tra gli anni '70 e '80 del secolo scorso) in comunità dove le persone sorde si trovavano nella condizione di poter socializzare. Sulla base di queste considerazioni, intendiamo stabilire un parallelismo tra, da una parte, il rapporto tra due diverse modalità dell'Italiano (orale e segnato) e, dall'altra, quello tra l'Italiano e le lingue minoritarie dei migranti. Anche perché, al di là della differenza strutturale tra i sordi e gli stranieri allofoni, entrambi i gruppi condividono anche una scomoda condizione linguistica!

Esiste infatti una dissimmetria di fondo tra, da un lato, l'Italiano – che, pur non avendo nel nostro ordinamento costituzionale lo status giuridico di lingua nazionale, lo è ormai certamente dal punto di vista socioculturale – e, dall'altro, le lingue dei migranti o la LIS, lingue minoritarie, dal minore “peso” e dalla minore dignità (come sono, del resto, anche i dialetti). Se lo Stato italiano tutela le minoranze linguistiche storicamente presenti nel territorio nazionale (come

quelle dei Ladini o dei Greco-Albanesi, ad esempio), ciò non avviene certo per le lingue dei migranti che costituiscono sì minoranze linguistiche di fatto, ma non di diritto (così come avviene per il romani, la lingua dei rom). Lo stesso potremmo dire per la LIS che, secondo Fontana (2009, p. 174), sta invece transitando da semplice idioma a lingua di minoranza, tanto che è persino in discussione nel nostro Parlamento un ddl per il riconoscimento della LIS come lingua di minoranza linguistica non territoriale...

L'Italiano struttura quindi con le lingue dei migranti un rapporto dissimmetrico "Maggiore-minore" (Patfoort 2000, pp. 17 sgg.), parallelo a quello tra Italiano orale e LIS. Gli stranieri migranti sono in una condizione di bilinguismo e per loro l'Italiano costituisce una seconda lingua, una L2, come avveniva per quanti avevano il dialetto come madrelingua e come avviene per gli italiani sordi socializzati alla LIS (Fontana 2009, p. 174; Mignosi 2009). Va sicuramente ricordato che tale parallelismo è sempre imperfetto visto che, se l'Italiano rappresenta sicuramente una L2 per un migrante, non possiamo realmente considerare l'Italiano orale una L2 per un sordo e la LIS come lingua madre, per almeno tre motivi: 1) perché tra una lingua orale e una segnata cambia ovviamente la modalità; 2) perché uno straniero può aspirare a una competenza linguistica piena nell'Italiano come seconda lingua mentre un sordo ha difficoltà strutturali a usare l'Italiano orale; e 3) perché non possiamo realmente considerare la LIS una madrelingua visto che non è ancora patrimonio di tutti i sordi e perché spesso viene appresa in un secondo tempo rispetto all'Italiano orale. Il nostro è cioè, lo ricordiamo ancora una volta, un paragone asimmetrico che produce però, a nostro avviso, un raffronto teoricamente fecondo.

Seguendo tale paragone, possiamo infatti sottolineare come, in ogni percorso di apprendimento di una seconda lingua si creano – com'è noto – delle interlingue, delle fasi cioè di apprendimento della lingua d'arrivo, come le varietà dell'Italiano usate dai migranti. E, poiché si riconosce oggi che anche un sordo "possiede una propria 'interlingua' più o meno fossilizzata a seconda dello stato di apprendimento della lingua orale" (Fontana 2009, p. 176), possiamo dire che i migranti e i sordi condividono una posizione linguistica minoritaria, sviluppando delle interlingue, cosa che non fanno invece quanti hanno l'Italiano come prima lingua e sono così pienamente italofoeni.

Avere una lingua minoritaria non è certo comodo: crea disagio, anche in campo educativo. Ciò è chiaramente visibile nelle nostre scuole: in relazione ai sordi e ai migranti delle varie nazionalità (ma, ovviamente, anche in relazione ai rom). Per i sordi si pongono infatti problemi d'inclusione educativa – a partire dal campo dell'educazione linguistica – paralleli a quelli incontrati dai migranti e che sono in relazione con lo scarso peso politico e sociale che i gruppi minoritari hanno: problemi quindi che interrogano direttamente la pedagogia interculturale.

Fontana nota, ad esempio, che "le lingue dei segni sono trasmesse a condizione che nell'ambiente circostante vi siano raggruppamenti di sordi e che non vi siano ostacoli esterni legati ad esempio ad una scelta educativa che esclude la lingua dei segni ed impedisce al bambino di avere contatti con altri sordi" (2009, p. 164). E il pensiero corre velocemente a quegli insegnanti benintenzionati che, fino a poco tempo fa, chiedevano agli studenti migranti e alle loro famiglie di non utilizzare più la lingua madre, nella convinzione (infondata e dannosa) che ciò accelerasse l'acquisizione della nuova. O a quelli che demonizzavano l'uso dei dialetti regionali. Era il vecchio modello dell'*acculturazione*, il cui obiettivo era *assimilare* al contesto (culturale e linguistico) di destinazione, indipendentemente dalla lingua-cultura d'appartenenza. Tale modello era incentrato sul superamento di un "difetto", di una mancanza, di una difficoltà che caratterizzava chi veniva dal "fuori", chi non faceva parte del "noi" (Demetrio, Favaro 2002,

pp. 16-7). Ma ancora oggi è possibile sentire insegnanti delle nostre scuole che, nell'analizzare il processo educativo di studenti stranieri di recente ingresso in Italia, affermino – quasi si trattasse di una valutazione, e in modo ingenuamente tautologico – “il problema è che non capisce l'Italiano!”. Tale modello assimilazionista pare spesso ancora in uso con i sordi, per i quali tra l'altro, a differenza dei migranti, non possiamo neppure parlare di una cultura e di una lingua “d'origine”. L'integrazione nelle scuole “normali” e l'impreparazione del personale docente (uniti al predominio della prospettiva patologica) possono così avere come conseguenza l'isolamento dei sordi rispetto alla loro stessa comunità (Fontana 2009, p. 166). La prospettiva dell'acculturazione pone insomma i sordi, i migranti, i rom, etc., di fronte a una scelta noi/loro, dentro/fuori dal punto di vista linguistico e culturale: costringe a una logica o/o al posto di quella, auspicabile, di tipo e/e. Se tale prospettiva è ampiamente superata in campo teorico, essa viene implicitamente riprodotta dall'organizzazione della scuola che non offre di fatto a sordi e udenti, ad autoctoni e migranti, le stesse opportunità formative.

Il rapporto tra la società maggioritaria e le differenze, siano queste inter-culturali (come con i migranti) o intra-culturali (come con i sordi italiani), appare insomma espressione di un rapporto di forze dissimmetrico. A testimonianza di ciò basti il fatto che i migranti imparano l'Italiano, ma che a pochi italiani viene in mente di imparare il cinese, il romeno, l'arabo. La stessa cosa accade con i sordi, che sono obbligati a imparare a leggere il labiale di quanti usano l'italiano orale, mentre questi ultimi non si mettono certo a cercare di imparare la LIS. I gruppi minoritari, cioè, tendono a diventare bilingui, la maggioranza no.

Tale situazione crea un deficit di competenze relazionali di tipo interculturale tra la maggioranza degli italiani, e quindi una carente capacità nella gestione dell'incontro tra le differenze. I popoli, infatti, sono da sempre entrati in contatto tra di loro attraverso la lingua, ma ad avere le redini del contatto inter-culturale erano storicamente le élite, che molto più spesso erano bilingui, e non il popolo nella sua interezza (Archibugi 2009, p. 247). Assistiamo invece oggi a una democratizzazione del contatto tra culture, divenuto – attraverso la colonizzazione, la globalizzazione e le migrazioni internazionali – esperienza generalizzata. Il bilinguismo che caratterizza oggi due terzi degli abitanti del pianeta (Archibugi 2009, p. 268) è spesso effetto di una drammatica necessità, ma costituisce indirettamente il simbolo di una postura interculturale, ormai inevitabile, che la maggioranza della popolazione italiana si rifiuta di riconoscere. Il non riconoscimento (nella società in generale e a scuola in particolare) delle lingue minoritarie significa anche, per noi residenti, negarci la maestria sul contatto linguistico che si struttura quotidianamente nelle nostre società complesse. Infine, dalla possibilità di scambi linguistici passa anche, ovviamente, la questione dell'inclusione – sociale, lavorativa, etc. – delle persone in situazione di handicap.

Dato che il rapporto dissimmetrico Maggiore-minore, che abbiamo segnalato riguardo alla lingua, agisce anche riguardo alla cultura in generale, i migranti (come i sordi) costruiscono anche un inevitabile biculturalismo: sono necessitati a conoscere usi, regole e costumi della maggioranza accanto a quelli della propria minoranza. Più difficilmente accade la cosa reciproca. Certo, nel caso dei migranti siamo a un livello inter-culturale, con i sordi su un piano intra-culturale<sup>3</sup>, ma simili paiono le dinamiche di un biculturalismo a senso unico. A nostro avviso,

---

3 Esistono ovviamente anche migranti sordi, ma ne prescindiamo in questa sede perché è un tema che necessita di una trattazione specifica che farebbe deviare dal sentiero di questo contributo (cfr. Silverio 2015; Bonanno *et al.* 2012).

invece, la lingua e la cultura non dovrebbero essere intese dalla maggioranza come strumento d'identità – e, in quanto tale, da preservare dalle contaminazioni – ma come strumento di comunicazione, come ponte verso l'Altro. Non per altruismo ma, paradossalmente, per gretto egoismo: per dotarsi, come si diceva, delle competenze per affrontare la relazione con l'Altro, che ormai vive proprio accanto a noi.

Questo ragionamento conduce ad auspicare un necessario cambio di prospettiva. Nel campo linguistico, culturale ed educativo, bisogna stabilire un contesto interculturale che implichi non solo il diritto dei gruppi oppressi ad accedere alla lingua-cultura della maggioranza ma, reciprocamente, anche la disponibilità della maggioranza a conoscere le culture e le lingue delle minoranze, in un'ottica di arricchimento reciproco.

### Presupposti politici dell'intercultura

Sono stati finora messi in relazione oggetti strutturalmente molto diversi. Pur consapevoli del fatto che è possibile criticare alcuni aspetti di quest'accostamento, quello che preme qui sottolineare è come le istanze dei migranti e dei sordi – in quanto gruppi linguistici minoritari – siano in buona sostanza parallele. Anche per un ulteriore elemento: entrambi i soggetti collettivi di cui ci occupiamo soffrono una difficoltà ad avere accesso alla parola in ambito politico pubblico e a ricevere ascolto dalla società maggioritaria.

Foucault (1985), in *Discorso e verità*, aveva individuato a fondamento dell'antica democrazia greca proprio il diritto di poter parlare in pubblico su questioni di carattere politico e il diritto di essere ascoltati. Migranti e sordi appaiono invece, nella nostra democrazia, persone di serie B, le cui esigenze non trovano ascolto. La difficoltà di comunicazione della minoranza sorda con la maggioranza udente mi pare allora metafora di quella difficoltà di comunicazione della quale fanno le spese tutti i gruppi oppressi (Cozzo 2010). In più, per i sordi questa difficoltà di comunicazione non è ovviamente solo una metafora politica. La mancanza del senso dell'udito crea un rischio potenziale addirittura riguardo al fatto stesso di potere avere una lingua, visto che molti sordi non hanno accesso alla LIS, aggravandosi così enormemente il rischio di non “aver voce in capitolo” in quanto minoranza.

Sordi e migranti sono cioè soggetti la cui differenza non è prevista dalla nostra democrazia. Siamo infatti ancora lontani da una democrazia che sappia consentire a tutti, al di là delle differenze ma non a prescindere da esse, di rispecchiare la propria soggettività nelle categorie di fondo dell'ordinamento giuridico e politico (Ricca 2008, p. 321) e – aggiungiamo noi – neanche nell'ordinamento scolastico che, della democrazia, costituisce a nostro avviso un pilastro.

L'ottenimento di pari diritti è infatti importante, ma l'esperienza degli afroamericani (ad esempio) ha mostrato come la conquista di un'uguaglianza giuridica, in se stessa, può non modificare il problema dell'esclusione e della marginalizzazione delle minoranze (Grasso 2013). Il problema non è insomma meramente giuridico ma politico, in senso ampio, e quindi prioritariamente culturale ed educativo. Un errore che è stato finora commesso nelle società complesse occidentali è stato voler combattere (spesso, purtroppo, solo a parole) l'emarginazione di un gruppo di persone, negandone però la differenza, perseguendo cioè un'integrazione intesa come compensazione di un deficit, come superamento di un non-ancora. In una prospettiva radicalmente interculturale, invece, bisognerebbe prefiggersi innanzitutto la giustizia educativa (e linguistica). Se non vogliamo cioè pensare l'integrazione come normalizzazione, come

conformità a una norma (culturale e linguistica) statisticamente maggioritaria, non ci resta che pensare un'integrazione che, paradossalmente, rinunci all'idea di "integro" che la caratterizza, che non abbia più bisogno di presupporre un'omogeneità (che è di fatto quella della maggioranza), ma sappia riconoscere l'esistenza delle differenze: non l'esistenza di diversità da recuperare, ma di differenze di cui tenere conto. Per fare ciò appare indispensabile ripensare l'istruzione scolastica in una prospettiva che, a nostro avviso, non può non prevedere anche un'educazione plurilingue per tutti/e, tanto sul piano delle differenze inter-culturali quanto su quelle intra-culturali che abbiamo qui cercato di mettere in relazione.

## Lingue e futuro

Secondo quanto affermato da Joseph Lo Bianco, il linguaggio è un insieme di pratiche complesso e flessibile, un sistema semiotico – socialmente prodotto – che interagisce con tutti gli aspetti della vita sociale delle persone: dall'identità personale alla memoria collettiva, dall'interazione sociale agli interessi economici nazionali (2010). Gli studi concordano infatti sul fatto che la lingua è la manifestazione più evidente della cultura, di cui veicola tratti e visione del mondo (Pichiassi 1999). Appare cioè possibile affermare che ogni lingua è parte della cultura di un popolo ed è il mezzo principale con cui i membri di una società comunicano la loro cultura (Lado 1974; Muscarà 2010). Conseguenza di queste affermazioni è, quindi, che le lingue sono tutte eguali, dato che tutte sono in grado di esprimere i bisogni e le intenzioni di chi le utilizza, dispiegandosi in sempre nuove sfere del sapere (Lo Bianco 2010).

In accordo con tali asserzioni, e riconoscendo l'importanza di una padronanza linguistica plurale, già nel 1985 il DPR 104 proponeva una definizione inclusiva del concetto di educazione linguistica, che comprende le varie forme di linguaggio (l'iconico, il musicale, il corporeo, il gestuale, il mimico). E già questo, intanto, ci pare costituire un'apertura alla lingua con modalità segnata.

L'Unione Europea riconosce poi – come condizione per garantire la partecipazione a una cittadinanza democratica che va diventando sempre più multiculturale – la competenza nella propria lingua madre e nelle lingue straniere, ma non ha affatto affermato che queste ultime non debbano essere le lingue dei migranti né quelle con modalità non verbale. Senza contare il fatto che, non potendo conoscere le evoluzioni geopolitiche ed economiche che il futuro ci riserva, non possiamo escludere la centralità e l'importanza future delle lingue – l'arabo o il cinese, ad esempio – dei nostri immigrati. Oggi, infine, tenuto conto dei cambiamenti sociali che la tecnologia ha prodotto, bisogna includere nel concetto di educazione linguistica anche il multimediale, in cui i diversi linguaggi verbali e non verbali si mescolano e si integrano, dando vita a nuove forme di comunicazione e di interazione. Siamo cioè di fronte a una concezione di educazione linguistica che non si limita al solo linguaggio verbale ma contempla, oltre alle diverse lingue, le diverse modalità e le loro ibridazioni. È utilizzando contemporaneamente svariati codici infatti che s'impara davvero a comunicare e a interagire con gli altri individui, si regola il proprio e l'altrui comportamento, ci s'impadronisce dei sistemi simbolici della cultura in cui si vive, si costruisce la propria identità. L'entrare in contatto con lingue altre e tra loro eterogenee ha infatti perduto il carattere della straordinarietà e si configura come esperienza che caratterizza ormai il nostro vivere quotidiano.

Se ciò vale per tutti/e, in particolar modo per gli appartenenti a gruppi minoritari la conoscenza

della lingua della maggioranza (oltre che della propria) diviene elemento indispensabile per intraprendere un positivo processo di inserimento e integrazione sociale e scolastico. Nella prospettiva di garantire la coesione sociale (anche in un'ottica di contrasto alla disuguaglianza culturale), è necessario che tutti/e – anche noi appartenenti alla maggioranza autoctona – usciamo fuori da contesti monolingui. Gli strumenti di mediazione – come le competenze linguistiche e comunicative in genere – sono infatti ormai indispensabili per la tenuta delle società complesse in cui viviamo. E quindi una scuola che si propone come contesto d'apprendimento monolingue pone evidenti limiti allo sviluppo cognitivo, sociale culturale degli alunni che la frequentano che, al contrario, vivono in un mondo sempre più multiculturale e plurilingue.

Che l'educazione al plurilinguismo assegni invece pari dignità a tutte le lingue, senza gerarchizzarle secondo il livello di prestigio, è importante perché “le dinamiche che si instaurano tra le varie lingue anziché divenire motivo di separatezza, di esclusione o di conflitto sociale, possono essere guidate e indirizzate, per ottenere risultati, prima di tutto educativi, che non solo permettano relazioni positive tra culture di cui sono portatrici, ma garantiscono il pieno sviluppo linguistico e cognitivo individuale”<sup>4</sup>. In questo modo, la presenza di alunni “portatori” di lingue e culture altre a scuola, in particolare nelle classi, diventa *anche* per gli alunni italiani una straordinaria opportunità di prendere coscienza delle diverse rappresentazioni della realtà, attraverso l'esercizio di un decentramento cognitivo guidato dall'azione didattica dell'insegnante.

L'apprendimento di una lingua diversa da quella d'origine non è infatti semplicemente l'acquisizione di un sistema linguistico ma significa anche parlare la lingua dell'Altro, poiché le parole hanno una vita sociale e culturale: sono dei “carichi culturali condivisi” (Kramersch 2008). Il saper utilizzare e comprendere diversi repertori linguistici aiuta le persone a decentrarsi dal proprio punto di vista, ad allargare i confini della propria visione del mondo. E dovrebbe quindi essere promosso sin dalle prime fasi dello sviluppo della personalità e nei primi segmenti del sistema scolastico. Per implementare nelle future generazioni tale decentramento dall'etnocentrismo (Burgio 2015c) non basta tuttavia semplicemente studiare lingue diverse. Tale decentramento implica infatti 1) il riconoscimento che ogni lingua è espressione tipica di un sistema simbolico-culturale e di un gruppo specifico, 2) che non esistono gerarchie tra sistemi culturali e 3) che l'apprendimento della lingua non è un fenomeno intrapersonale ma sempre interpersonale (Kern 2008, p. 29). Già legittimare la dignità della LIS e delle lingue migranti, e riconoscerle espressione di un gruppo sociale posto sullo stesso piano della maggioranza nazionale, avrebbe un effetto positivo dal punto di vista interculturale. È però il terzo elemento sottolineato da Kern – il dispiegarsi interpersonale e non intrapersonale dell'apprendimento linguistico – a facilitare maggiormente l'interazione sociale tra minoranze e maggioranza, comportando lo scambio linguistico reciproco e l'alternarsi nel ruolo di docente e di discente tra tutti gli studenti presenti nella classe, autoctoni e migranti, udenti e sordi. Stiamo così parlando di educazione plurilingue...

4 Dal documento “*Conoscere e usare più lingue è fattore di ricchezza*”, approvato dalle principali associazioni linguistiche che si occupano di Italiano e dai partecipanti al Convegno “Città di Italia: ruolo e funzioni dei centri urbani nel processo post-unitario di italianizzazione”, svoltosi a Firenze presso l'Accademia della Crusca, 17-19 Aprile 2013.

## L'educazione plurilingue

L'educazione plurilingue può definirsi come il complesso di teorie, politiche, metodologie e azioni didattiche volte a favorire la costruzione di competenze comunicative che mettano gli apprendenti nelle condizioni di comunicare e interagire con più strumenti linguistici, e costituisce – inoltre – una componente essenziale dell'approccio educativo interculturale.

Anche se in molti documenti internazionali i due termini vengono sovrapposti, va subito chiarito che il *plurilinguismo* è concettualmente diverso dal *multilinguismo*. Come si chiarisce nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2001), il multilinguismo è la conoscenza di più lingue o la semplice coesistenza di lingue diverse nell'offerta linguistica di una scuola, mentre il plurilinguismo enfatizza l'esperienza linguistica della persona in grado di utilizzare più lingue per comunicare e interagire con gli altri, mediante l'uso anche non perfetto di diverse lingue, non mantenendo le lingue (e quindi le culture) in compartimenti mentali separati, ma promuovendo una competenza comunicativa alla quale concorrano tutte le esperienze linguistiche, attraverso la loro interrelazione. Potremmo dire, semplificando, che il multilinguismo sta al plurilinguismo come il multiculturalismo sta all'interculturalità!

Il multilinguismo, infatti, il fatto che due o più lingue siano presenti in un'area geografica o in un contesto educativo non implica automaticamente che le persone siano in grado di usare più di una di queste lingue. Anzi – abbiamo visto – alcuni (generalmente gli appartenenti alla maggioranza) non ne parlano che una sola. In direzione contraria all'esperienza di monolinguisma dei residenti e della maggioranza udente (nel caso specifico di cui ci stiamo occupando), il plurilinguismo persegue la flessibilità delle competenze comunicative, lo *switch* da una lingua/dialetto a un'altra nello stesso atto comunicativo, l'alternanza tra una lingua per la comprensione e un'altra nell'espressione (o l'avvicendamento tra una lingua, usata per l'espressione “in presenza”, e quella usata per l'espressione scritta), la comprensione comunicativa attraverso la messa in comune dei rispettivi equipaggiamenti linguistici, l'uso di forme di espressione alternative, etc. Sono evidenti i benefici che tali approcci avrebbero nella relazione e nella comunicazione degli apprendenti sordi e migranti. Nell'educazione plurilingue si supera infatti il riferimento a quel *ideal native speaker* che ha condizionato negativamente l'educazione linguistica degli appartenenti a gruppi linguistici minoritari.

Così, la valorizzazione delle lingue degli alunni migranti e dei sordi, presenti nelle classi, dona loro “visibilità”, crea consapevolezza dei diritti linguistici degli individui e dei gruppi e sviluppa il rispetto dei singoli parlanti (Calò 2015, p. 20). Ciò che conta infatti, nella relazione tra pari in una classe multiculturale, non è tanto il livello di correttezza linguistica raggiunto quanto la comprensione reciproca, libera da pregiudizi e stereotipi. A rafforzare tale posizione, la *Carta europea del Plurilinguismo* (OEP 2005-2008, p. 5) afferma infatti che “la lingua è la fonte principale della conoscenza del partner e non dovrebbe essere ridotta ad un codice privo di personalità. La lingua può riferirsi a realtà obiettive ma trasmette anche, nella comunicazione interpersonale, la memoria, i valori, le sensibilità, i sentimenti, i comportamenti, cioè tutti gli elementi che fanno l'originalità di un rapporto e la sua rilevanza relazionale e culturale”.

Se già la multiculturalità rappresenta un tratto distintivo dell'uomo, nota Dodman (2013, p. 82), anche il plurilinguismo costituisce un carattere intrinseco alla condizione umana (Vedovelli 2010, p. 14). E una società multiculturale come la nostra deve allora necessariamente reggersi sul pilastro dell'educazione plurilingue, per favorire la convivenza, la partecipazione democratica e

l'inclusione interculturale di tutti gli attori di una società plurale. Il plurilinguismo costituisce così un approccio interculturale *de facto*. Esso infine – si legge nel Libro bianco della Commissione Europea *Insegnare e apprendere*, pubblicato nel 1996 – appare oggi come la condizione essenziale per l'appartenenza alla nostra società della conoscenza.

### Implementazione didattica

Le riflessioni sinora condotte, di carattere e validità generale, devono però calarsi nel concreto farsi della didattica quotidiana. E a nostro avviso, l'educazione plurilingue non trova ancora nel concreto delle politiche scolastiche lo spazio che le dichiarazioni internazionali paiono assegnarle. Nella scuola primaria italiana, ad esempio, l'offerta formativa relativa alle lingue straniere (il cui insegnamento è divenuto obbligatorio a partire dalle prime classi con la “Riforma Moratti”) si limita alla sola lingua inglese e, di fatto, tale monopolio ha azzerato la possibilità delle comunità scolastiche di arricchire il curriculum con lingue straniere diverse. Nella prospettiva di una educazione plurilingue, invece, tutte le lingue dovrebbero concorrere nella stessa misura “alla costruzione identitaria del soggetto in formazione, conferendo una forte valenza emancipatrice che produce autonomia, capacità di discernimento e di giudizio, incremento delle potenzialità di partecipare alla vita culturale, sociale e politica” (Ambel, 2016, p. 59). In questa direzione (la cui realizzazione avrebbe positivi effetti emancipatori sulle vite dei minori sordi o migranti) bisognerebbe invece poter approfittare della crescente autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, per riuscire a prendere in carico gli effettivi bisogni degli alunni e delle alunne in una prospettiva di reale inclusione educativa.

La valorizzazione del plurilinguismo passa innanzitutto, secondo Cantù e Cuciniello, “attraverso una pluralità di azioni interconnesse e si configura quindi come una scelta intenzionale che dovrebbe collocarsi all'interno di un processo ampiamente condiviso dal Collegio Docenti” (2012, p. 20). Le azioni finalizzate alla valorizzazione del plurilinguismo non possono essere quindi relegate alla progettualità del singolo docente, nella cui classe sono presenti alunni stranieri e/o alunni sordi che utilizzano la LIS per comunicare con gli altri.

Quello del plurilinguismo non rappresenta insomma un cambiamento localizzato ma una ristrutturazione generale della didattica. Per la quale bisogna partire col “fotografare la complessità e l'eterogeneità dei patrimoni linguistici di cui sono portatori gli studenti e le famiglie, non solo di origine straniera, al fine di avviare pratiche di valorizzazione delle risorse linguistiche presenti”. In questa prospettiva, il plurilinguismo non può che essere praticato in un'ottica di ripensamento interculturale della scuola, caratterizzandosi come “valore aggiunto della proposta educativa e non solo come risposta a bisogni specifici [...]: l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale” (Cantù e Cuciniello 2012, p. 32).

Implementare l'educazione plurilingue nella scuola, intesa come comunità educante, implica quindi un'azione di sistema a più livelli finalizzata al protagonismo di tutti gli attori, chiamati a rielaborare l'intera offerta formativa in ottica che sia interculturale in quanto plurilingue. E il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) – progettato per gli studenti, per le famiglie e per il territorio – dovrebbe indicare proprio il livello di consapevolezza culturale e professionale raggiunto da una comunità scolastica che voglia assumere la “diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte

le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)” (Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale 2007, pp. 8-9).

L’educazione plurilingue a scuola può avvalersi poi di strumenti che ne registrano i progressi in termini di acquisizione di conoscenze, di abilità e di competenze, come – ad esempio – il Portfolio europeo delle lingue, o PEL (Cavagnoli, Passarella 2011). Il Portfolio, suggerito dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2001), è uno strumento standardizzato di documentazione dell’esperienza linguistica e plurilingue, nel quale lo stesso alunno può annotare gli apprendimenti linguistici, riflettendo sul personale processo di apprendimento e sui traguardi conseguiti. Il PEL è – com’è noto – formato da tre sezioni con finalità diverse: il *Passaporto delle lingue* vero e proprio, la *Biografia linguistica* e il *Dossier*. Tali articolazioni del PEL sono finalizzate all’autovalutazione del proprio percorso di apprendimento da parte del/della discente, all’esplicitazione di ciò che “sa fare” con la lingua o con le lingue, alla registrazione delle esperienze linguistiche significative di ambiente extrascolastico, allo sviluppo della consapevolezza della presenza nel proprio contesto di lingue/culture diverse dalla propria. Il PEL è insomma uno strumento di consapevolezza riflessiva che ha grandi potenzialità didattiche (in relazione all’educazione linguistica), ma che – più in generale – può essere curvato anche in una direzione pedagogica interculturale.

L’adozione del PEL, infatti, potrebbe concorrere al conseguimento di alcuni obiettivi di natura culturale globale che il Consiglio d’Europa assegna all’insegnamento/apprendimento delle lingue: dal rafforzamento della comprensione e della conoscenza reciproca tra le persone al rispetto per la diversità linguistica e culturale (temi che a nostro avviso – ripetiamolo – vanno declinati attraverso tutte le differenze intra- e inter-culturali). Inoltre, valorizzando le competenze linguistiche ed interculturali già possedute e i percorsi biografici di *tutti* gli alunni (Moore 2006), anche se appartenenti a una minoranza linguistica o a un gruppo oppresso, si promuovono processi di *empowerment* e di presa di parola (in senso concreto e metaforico) in prima persona. L’educazione plurilingue, insomma, bene esprime le potenzialità di una scuola che va intesa come ambito naturale della diversità, luogo in cui le differenze si incontrano e si attraversano reciprocamente, spazio in cui la pluralità culturale assume forme multimodali e multisensoriali, apportando ricchezza – esperienziale e culturale – per tutti/e. Seguire questa direzione implica, tuttavia, una riforma complessiva della formazione in ingresso e in servizio non soltanto dei docenti ma di tutti gli operatori scolastici.

## Bibliografia

- Ambel, M. (2016), *La valutazione degli apprendimenti*, in AA.VV. (2016), *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*. Firenze, INDIRE, in: <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf>
- Ambrosini M. (2010), *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, il Saggiatore, Milano.
- Archibugi D. (2009), *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolitica*, il Saggiatore, Milano.
- Bagnara C. et alii (2009), "Introduzione", in Bagnara C. et alii (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Bonanno S., Delliri F., Dolza E., Maglione E. (2012), *Manuale di Lingua Italiana per sordi stranieri*, Cartman, Torino.
- Burgio G. (2012), *Minoranze, marginalità, emancipazione: l'intercultura come pedagogia delle differenze*, in S. Fontana, E. Mignosi (a cura di), *Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme*, Mimesis, Milano-Udine.
- Burgio G. (2015a), *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*, Franco Angeli, Milano.
- Burgio G. (2015b), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in "Studi sulla formazione", n. 2, pp. 103-124.
- Burgio G. (2015c), *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico "noi"*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015, pp. 49-71.
- Burgio G., a cura di (2014), *Oltre la nazione. Conflitti postcoloniali e pratiche interculturali. Il caso della diaspora tamil*, Ediesse, Roma.
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Cantù S. e Cuciniello A., a cura di (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano.
- Catarci M., Macinai E., a cura di (2015), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Cavagnoli, S., Passarella, M. (2011), *Educare al Plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano.
- Collu I. (2009), "Prefazione", in Bagnara C. et alii (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio di Europa (2001), *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, in [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

- Cozzo A., a cura di (2010), *Le orecchie e il potere. Aspetti socio antropologici dell'ascolto nel mondo antico e nel mondo contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Dodman, M. (2013), *Linguaggio e plurilinguismo. Apprendimento, curricolo e competenze*, Erickson, Trento.
- Dolza E. (2011), *La scuola: opportunità e difficoltà per i ragazzi sordi*, in "Effeta", n. 1, pp. 5-9.
- Fiorucci M., Muscarà M. (2016), *Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017.
- Fontana S. (2009), *Linguaggio e Multimodalità. Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*, ETS, Pisa.
- Fontana S., Mignosi E., a cura di (2012), *Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme*, Mimesis, Milano-Udine.
- Fontana S., Zuccalà A. (2009), "Lo spazio sociale della sordità: da individuo a comunità", in Bagnara C. et alii (a cura di), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Franco Angeli, Milano.
- Foucault M. (1985), *Discorso e verità nella Grecia antica*, trad. it., Donzelli, Roma 1996.
- Grasso M., a cura di (2013), *Razzismi, discriminazioni e confinamenti*, Ediesse, Roma.
- Kern, R. (2008), *Introduction: del'apprenant au locuteur/ acteur*, in G. Zarate, D. Levy, C. Kramersch (2008 a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions de archives contemporaines, Parigi.
- Kramersch, C. (2008), *Voix et contrevoix: l'expression de soi a travers la langue de l'autre*, in G. Zarate, D. Levy, C. Kramersch (2008 a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions de archives contemporaines, Parigi.
- Lado, R. (1974), *Per una didattica scientifica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo, (tit. or. *Language Teaching. A scientific approach*, New York, 1964).
- Lo Bianco, J. (2010), *The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity*, in «International Social Science Journal», volume 61, Issue 199, marzo 2010, pp. 37-67.
- Mignosi E. (2009), *I bambini sordi nella scuola: una prospettiva bilingue*, in "Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer", anno XXXVIII, n. 1-2, pp. 65-81.
- Moore D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Didier, Paris.
- Muscarà M. (2010), *Educazione linguistica ed educazione interculturale: un rapporto imprescindibile*, in V. Romano, M.L.

Anzaldi, A. Tigano (a cura di), *Lasciateci l'ombra! Immigrazione, sanità e scuola. Ricerche e percorsi di integrazione*, Terre Sommerse, Roma.

Muscarà M. (2017), *Educazione plurilingue*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

OEP – Osservatorio Europeo del Plurilinguismo (2005-2008), *Carta europea del plurilinguismo*, Paris, reperibile al sito [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/02/Carta-europea-del-plurilinguismo\\_2005-2008.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/02/Carta-europea-del-plurilinguismo_2005-2008.pdf) (ultima visita 11/10/2017).

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007, in [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf) (ultima visita 09/09/2017).

Pace E., a cura di (2013), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma.

Patfoort P. (2000), *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, trad. it., La Meridiana, Molfetta.

Pichiassi, M. (1999), *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Edizioni Guerra, Perugia.

Ricca M. (2008), *Oltre Babele. Codici per una democrazia interculturale*, Dedalo, Bari.

Silverio T. (2015), *Per lo studio della didattica della lingua italiana ad adulti sordi stranieri. Note preliminari e di metodo*, in «Bollettino Unione Storia ed Arte», n. 10, pp. 177-180.

Vedovelli, M. (2010), *Il Plurilinguismo oggi: il caso Italia*, Vedovelli, M., Scaglioso, C., Giusti, S., Brunello, P., Allasia, V., Sciarretta, F. (2010), *Il Plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Guerra Edizioni, Perugia.

Young I.M. (1990), *Le politiche della differenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1996.

Zoletto D. (2015), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, Franco Angeli.