

La promozione delle lingue minoritarie. I risultati di un'indagine esplorativa nella provincia di Varese

Paolo Nitti

1. Introduzione

Nel contesto di una società sempre più multiculturale e mobile, la promozione delle lingue minoritarie rappresenta una sfida educativa di rilevanza strategica. Alla luce di questa premessa, si propone di esplorare il tema della valorizzazione e della promozione del plurilinguismo, con particolare attenzione alla provincia di Varese, territorio segnato da una presenza migratoria significativa e da una crescente vitalità linguistica. L'obiettivo centrale della ricerca è duplice: da un lato, documentare le iniziative attuate per la tutela e la promozione delle lingue minoritarie, sia storiche che legate ai nuovi flussi migratori; dall'altro, valutare l'impatto educativo e sociale di tali azioni, verificandone i punti di forza e le criticità.

L'indagine si sviluppa a partire da una cornice teorica che integra riflessioni di ordine linguistico, educativo e sociopolitico. Più in particolare, il punto di partenza è il concetto di plurilinguismo, inteso come competenza individuale e come risorsa per la partecipazione democratica, la crescita personale e la coesione sociale. In questo quadro, vengono presi in considerazione sia gli strumenti normativi – *in primis* la Legge 482/99 – che i riferimenti metodologici europei, come il Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (CARAP) e il Volume Complementare (VC) del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si configura come un'indagine esplorativa di taglio qualitativo e descrittivo, condotta nel biennio 2023-2024. L'analisi si

Paolo Nitti, paolo.nitti@uninsubria.it, University of Insubria, Italy, 0000-0003-1263-7482

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Paolo Nitti, *La promozione delle lingue minoritarie. I risultati di un'indagine esplorativa nella provincia di Varese*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-98338-01-6.09, in Niccolò Amelii, Silvia Cabriolu, Valentina Del Vecchio, Mara Marsella, Simone Pettine, Domenico Tenerelli (edited by), *Forme e modelli del contatto tra linguistica, letteratura e filologia*, pp. 81-94, 2026, published by Firenze University Press and UdA University Press, ISBN 978-88-98338-01-6, DOI 10.36253/978-88-98338-01-6

è concentrata sull'osservazione e sul monitoraggio di pratiche educative realizzate nel contesto scolastico e extrascolastico, attraverso il coinvolgimento di enti locali, associazioni, scuole e Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Infine, l'approccio adottato ha permesso di mettere in luce un panorama formativo dinamico e in continua evoluzione, ma anche frammentato e non sempre supportato da politiche strutturali coerenti. L'analisi dei dati raccolti si è articolata attraverso una lettura interpretativa dei fenomeni osservati, con particolare attenzione agli effetti prodotti in termini di partecipazione democratica, benessere scolastico e consapevolezza interculturale. Questo lavoro intende offrire uno spunto di riflessione per educatori, decisori politici e ricercatori, proponendo un modello di educazione linguistica che riconosca pienamente la pluralità come valore e risorsa.

2. Il plurilinguismo

Il plurilinguismo è un fenomeno complesso, che si riferisce non solo alla presenza di più lingue parlate in una società, ma anche alla capacità di un individuo di utilizzare diversi sistemi linguistici (Fusco 2022). Inoltre, includendo la compresenza di lingue diverse e codici espressivi come i linguaggi gestuali, iconici e altri tipi di comunicazione non verbale, il plurilinguismo risulta una condizione stabile e universale per l'umanità. A questo proposito, De Mauro definisce come plurilinguismo:

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

Lo stesso De Mauro, d'altronde, accoglie il ripensamento delle categorie utilizzate nella ricerca in linguistica auspicato da Wandruszka e Paccagnella:

il plurilinguismo interno e individuale deve oggi essere il punto di partenza per un riesame di tutta la linguistica, proprio per la constatazione che c'è un'intima corrispondenza fra il plurilinguismo verificabile nella comunicazione umana e la predisposizione del singolo al plurilinguismo (Wandruszka, Paccagnella 1974, 153).

Sul piano definitorio, è opportuno distinguere il plurilinguismo dal multilinguismo. Il primo è strettamente legato all'esperienza individuale, ovvero all'abilità di un singolo individuo di utilizzare più lingue o varietà linguistiche. Il multilinguismo, invece, descrive la coesistenza di più comunità linguistiche che condividono un determinato territorio, come accade in Italia, dove, ad esempio, comunità linguistiche come quelle francofone, germanofone o friulane coesistono con quella maggioritaria italofona (Marcato 2012).

La distinzione non è solo terminologica, ma riflette differenti approcci nel campo della glottodidattica e della linguistica educativa. Infatti, mentre il multilinguismo riguarda le dinamiche sociali e politiche tra le diverse comunità linguistiche, nonché i rapporti fra le comunità dominanti e quelle minoritarie, il plurilinguismo evidenzia la dimensione individuale, che può rappresentare una ricchezza per la

persona e la comunità, se integrata in un percorso educativo e formativo (Agresti 2018). Più in particolare, la comunità scientifica distingue fra plurilinguismo endogeno ed esogeno. Il primo riguarda la varietà all'interno di una stessa lingua, come accade per le diverse dimensioni di variazione della lingua (diamesia, diafasia, dia-topia, diacronia, diastratia), mentre il secondo si riferisce alla coesistenza di lingue diverse, spesso legate ai fenomeni migratori recenti (Marcato 2012). In aggiunta a quanto detto, le lingue di minoranza storica sono tutelate in Italia dalla Legge 482 del 15 dicembre 1999, che garantisce la protezione solamente di alcune lingue parlate da comunità insediate stabilmente sul territorio italiano da generazioni. Nel testo ci si riferisce ad alcune lingue specifiche:

- a) francese: scritto e parlato in una parte della Valle d'Aosta e in alcune aree del Piemonte;
- b) tedesco: lingua ufficiale della provincia autonoma di Bolzano, dove convivono comunità germanofone, ladinofone e italofone;
- c) sloveno: presente in Friuli-Venezia Giulia, specialmente nelle province di Trieste e Gorizia;
- d) ladino: parlato nelle vallate delle Dolomiti, in Trentino-Alto Adige e nelle aree del Bellunese;
- e) friulano: lingua regionale riconosciuta, diffusa principalmente nella regione Friuli-Venezia Giulia;
- f) occitano: parlato nelle valli del Piemonte occidentale, come la Val Chisone e la Val di Susa;
- g) catalano: presente nella città di Alghero, in Sardegna;
- h) sardo: lingua parlata in tutta la Sardegna, con diverse varietà (logudorese, campidanese);
- i) albanese (arbereshe): parlato da comunità storiche di origine albanese insediate in Calabria, Basilicata, Sicilia e altre regioni;
- j) grecanico: lingua di origine greca, presente in alcune comunità della Calabria (romaico) e del Salento (griko);
- k) franco-provenzale (o arpitano): parlato in alcune valli alpine del Piemonte e della Valle d'Aosta.

Come si è detto, queste lingue hanno una lunga tradizione di uso e sono espressione di comunità che vivono stabilmente sul territorio italiano da secoli. Inoltre, la loro tutela è mirata a preservare il patrimonio linguistico e culturale dei territori in cui sono parlate, permettendo a queste comunità di utilizzare la propria lingua in ambiti come l'istruzione, la pubblica amministrazione e i media. I limiti più evidenti della Legge 482/99 si riferiscono alla lista delle lingue di minoranza, alla mancanza totale dei dialetti, alla citazione delle macrocategorie sardo e ladino, senza valutarne la variabilità significativa rispetto ai contesti geografici e all'assenza di altre lingue di minoranza come il provenzale alpino:

la rigidità di questo catalogo, tuttavia, implicando la volontà di istituire una gerarchia all'interno del patrimonio linguistico storico del Paese, rappresenta il principale punto debole del testo legislativo, poiché non motiva i criteri di selezione

adottati, evidentemente legati a concezioni tutt'altro che aggiornate rispetto ai progressi della riflessione scientifica in materia di minoranze: la mancata considerazione della tipologia sociolinguistica e del livello di elaborazione raggiunto dai vari idiomi contemplati, ad esempio, si accompagna a una sopravvalutazione della discriminante genealogica come criterio-guida nella scelta dei gruppi linguistici ammessi ai benefici di legge, svuotando il provvedimento dei principi costituzionali in nome dei quali esso è stato emanato: quelli, per richiamare ancora De Mauro, che prevedono l'uguaglianza quanto meno formale tra i cittadini indipendentemente dalla lingua che praticano. È evidente infatti che ciò che del patrimonio linguistico italiano rimane fuori dalla sistemazione proposta all'articolo 2 della legge, dichiarato nei fatti non suscettibile di tutela ed escluso pertanto dalla categoria di "bene" linguistico, rappresenta l'orizzonte linguistico di milioni di persone fatalmente escluse dai benefici previsti (Toso 2019, 407).

Come si è visto, la Legge 482 presenta limiti evidenti, in quanto non considera la moltitudine delle lingue di minoranza presenti in Italia, coinvolgendo anche i dialetti, e non si riferisce alle minoranze linguistiche recenti. A questo proposito, si ricorda che, in relazione all'aumento dei flussi migratori dagli anni '80, molte nuove lingue si sono diffuse nella penisola, rappresentando oggi le cosiddette minoranze linguistiche recenti. Queste lingue, come si è visto, non rientrano nel novero delle lingue tutelate dalla Legge 482/99, ma sono diffuse nelle realtà scolastiche italiane, nelle comunità locali e nei contesti familiari, rappresentando la lingua della socializzazione primaria (Nitti 2021b) e caratterizzandosi come lingue etniche o, più precisamente, *heritage languages* (Wiley 2001).

In aggiunta a quanto indicato, la Legge 482/99 rappresenta un passo importante verso il riconoscimento delle lingue di minoranza, ma mostra anche delle lacune. Infatti, non contempla la presenza delle lingue delle recenti comunità migranti, la cui dimensione è cresciuta significativamente negli ultimi decenni¹. Di conseguenza, le lingue minoritarie ammesse alla tutela in Italia si limitano ad alcune varietà storiche, escludendo le lingue portate dai flussi migratori (De Mauro 2014). Più in particolare, molte comunità storiche, come quelle germanofone, albanofone o ellenofone, sono riuscite, in parte, a mantenere viva la propria lingua proprio grazie alla protezione legislativa, che ha garantito alle scuole un ruolo fondamentale nell'insegnamento e nella valorizzazione di queste lingue (Chini 2004). Tuttavia, per le comunità di recente immigrazione, la mancanza di uno *status* ufficiale rappresenta un ostacolo significativo per il mantenimento della lingua materna, che di frequente rischia di essere sostituita completamente dall'italiano attraverso il ricorso al *language shift* (Marcato 2012).

Questo fenomeno di sostituzione linguistica e di prevaricazione culturale non solo paradossalmente impoverisce il patrimonio linguistico nazionale, ma in molti casi genera un senso di perdita culturale e identitaria per le nuove generazioni con *background* migratorio, che vivono una sorta di doppia appartenenza,

¹ A questo proposito, occorre distinguere fra lingue dei migranti e lingue immigrate (cfr. Bagna, Barni, e Vedovelli 2007, 270-90).

senza avere pieno accesso né alla cultura d'origine né a quella di destinazione (Dusi, Majorano, e Nitti 2022).

Il supporto, la difesa e la promozione delle lingue minoritarie diventano dunque una questione di diritti culturali, con profonde implicazioni psicologiche ed educative. A questo proposito, Candelier ha dimostrato che gli studenti plurilingui beneficiano della valorizzazione delle proprie competenze linguistiche native in termini di autostima, benessere psicologico e rendimento scolastico (Candelier 2008). In effetti, sentirsi accettati e valorizzati per ciò che rappresenta un elemento motivazionale determinante che migliora il rapporto con la scuola e favorisce una maggiore efficacia nello studio e un incremento del senso di autorealizzazione (Moro 2005).

Tra le lingue maggiormente parlate dai migranti in Italia si annoverano (Gallina 2021):

- a) l'arabo: parlato da comunità originarie del Nord Africa e del Medio Oriente;
- b) il rumeno: lingua parlata dalla numerosa comunità rumena, che è tra le più consistenti in Italia;
- c) il cinese: diffuso nelle comunità cinesi, in particolare nelle aree urbane come Milano, Roma, e Prato;
- d) l'ucraino: diffuso in diverse aree urbane e rurali italiane, in seguito ai recenti flussi migratori originati dal conflitto con la Russia;
- e) il filippino (tagalog): parlato principalmente nelle grandi città da migranti provenienti dalle Filippine;
- f) l'hindi o l'urdu: lingue parlate da comunità originarie dell'India e del Pakistan, presenti in molte aree italiane;
- g) l'albanese: riferito alle comunità recenti che parlano l'albanese moderno;
- h) il bangla (bengalese): diffuso nelle comunità di origine bengalese, particolarmente presenti in aree densamente urbanizzate come Roma e Milano;
- i) il polacco: parlato nelle comunità polacche, in crescita negli ultimi anni;
- j) lo spagnolo: utilizzato da comunità provenienti dall'America Latina.

Queste lingue, benché non ufficialmente riconosciute come minoritarie, sono ampiamente diffuse nelle scuole e nei luoghi di lavoro, rendendo necessaria una riflessione sulle strategie per valorizzarle e coinvolgerle nella società italiana (Luise e Vicario 2021). La presenza di queste lingue nelle scuole italiane, infatti, identifica una sfida e un'opportunità per il sistema educativo, che può svolgere un ruolo importante nella promozione di una cultura ampia, aperta e plurilingue (Nitti 2018).

Infine, la questione del plurilinguismo riveste nel panorama glottodidattico contemporaneo un ruolo centrale rispetto alle politiche educative e culturali, rappresentando un elemento essenziale per favorire la diversità linguistica e promuovere un approccio interculturale nelle pratiche di insegnamento.

A questo proposito, occorre citare il CARAP e il VC. Più precisamente, il CARAP², sviluppato dal Centre Européen pour les Langues Vivantes (ECML)

² Cfr. la pagina online: <<https://carap.ecml.at/en/>> (2025-09-19).

sotto l'acronimo ECML/CELV, è un quadro di riferimento progettato per promuovere approcci plurilingui e interculturali nell'educazione linguistica. Si tratta di un progetto dell'ECML (2008-2011), a partire dai risultati del progetto ALC (Across Languages and Cultures), ed è stato concepito come uno strumento per insegnanti, formatori, decisori, curricolisti e autori di manuali. Il quadro offre un approccio sistemico e coerente che supera la didattica monolingue e monoculturale, promuovendo un'educazione linguistica integrata.

Sempre a livello europeo, il QCER, fin dalle prime edizioni, si è concentrato sul plurilinguismo, soprattutto in relazione ai fattori identitari. Nel 2020 è stato pubblicato dal Consiglio d'Europa un aggiornamento del QCER, denominato VC (Consiglio d'Europa 2020), e la proposta contiene numerosi riferimenti al plurilinguismo e alla mediazione linguistica. Inoltre, il VC rappresenta un aggiornamento significativo che amplifica il quadro metodologico originario del 2001, senza modificarne le linee fondamentali; le innovazioni introdotte mirano a soddisfare le esigenze emerse nel panorama educativo e socioculturale contemporaneo, integrando alcuni nuovi descrittori ed

evidenziando alcune aree innovative del QCER per le quali non erano state fornite scale di descrittori nell'edizione del 2001, ma che sono diventate sempre più rilevanti negli ultimi vent'anni, in particolare la mediazione e la competenza plurilingue / pluriculturale (Consiglio d'Europa 2020, 20).

Infine, un ultimo documento che è opportuno menzionare è la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016). Si tratta di un contributo pubblicato nella rivista *Italiano LinguaDue*, nella traduzione italiana autorizzata dal Consiglio d'Europa, che propone una riflessione ampia e articolata sul ruolo della scuola come spazio di mediazione linguistica, culturale e sociale, in un contesto europeo sempre più caratterizzato da mobilità e pluralismo. La guida parte da quattro concetti fondamentali: mobilità, alterità, gruppi sociali e reti sociali. Tali elementi sono considerati come chiavi interpretative per comprendere il funzionamento della mediazione linguistica all'interno dei processi educativi. In un mondo segnato da spostamenti continui e da società multiculturali, la scuola viene individuata come uno degli spazi privilegiati dove si esercita la mediazione tra le diversità. Inoltre, tale funzione è linguistica in senso stretto, ma è anche di taglio culturale e relazionale, infatti, l'educazione ha il compito di rendere possibile l'incontro tra soggetti diversi, promuovendo la comprensione reciproca e la coesione sociale. Un aspetto centrale del documento è la figura dell'attore sociale, che non coincide esclusivamente con l'apprendente, ma si estende a tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa — insegnanti, famiglie, istituzioni. L'attore sociale è colui che, attraverso le sue competenze linguistiche, comunicative e interculturali, è in grado di negoziare significati e costruire relazioni in un contesto plurilingue e interculturale. In questo senso, il quadro di riferimento proposto si allinea con la prospettiva degli altri documenti presi in esame, nei quali l'apprendente non risulta un parlante nativo idealizzato, ma un individuo mobile, in grado di orientarsi tra diverse lingue e culture. Il documento attribuisce

quindi alla scuola una funzione attiva di mediazione anche in merito alle nuove forme di cittadinanza.

3. Il plurilinguismo: una risorsa per la glottodidattica?

Sulla base delle premesse individuate nel paragrafo precedente, il riconoscimento del plurilinguismo come risorsa educativa rappresenta un aspetto cruciale per le scuole italiane, poiché la promozione del rispetto e la valorizzazione delle lingue minoritarie favoriscono la coesione sociale e il relativismo interculturale (Toso 2006). Infatti, l'educazione al plurilinguismo permette agli studenti non solo di apprendere altre lingue, ma anche di sviluppare competenze interculturali e metalinguistiche, che sono fondamentali nella società contemporanea (Vedovelli e Casini 2016). Il percorso verso una gestione ampia e partecipativa del plurilinguismo, tuttavia, presenta sfide significative, poiché le pratiche didattiche spesso rimangono ancorate a modelli tradizionali, e la promozione delle lingue minoritarie è lasciata spesso all'iniziativa dei singoli insegnanti o delle agenzie formative (Luise 2013).

In questo contesto, è essenziale che la scuola diventi un ambiente in cui ogni lingua parlata dai componenti dei gruppi classe trovi uno spazio di riconoscimento e valorizzazione (Lo Duca 2013). Più nello specifico, la pluralità linguistica delle aule scolastiche non dovrebbe essere solamente un dato di fatto da accettare, ma una risorsa da cui partire per costruire un'educazione linguistica e culturale democratica, dove ogni apprendente possa sentirsi rappresentato e valorizzato. La Legge 482/99, come si è visto, solleva importanti questioni sul piano educativo, poiché gli studenti con *background* migratorio si trovano spesso a frequentare scuole in cui la loro lingua e cultura non sono valorizzate né considerate. La tutela delle lingue minoritarie recenti, quindi, rappresenta una sfida ulteriore per il sistema educativo italiano, che deve fare i conti con la complessità della realtà linguistica attuale (Nitti 2018).

Inoltre, la scuola italiana dovrebbe svolgere un compito fondamentale nella promozione e valorizzazione del plurilinguismo (Calvi, Mapelli, e Bonomi 2010). Secondo gli orientamenti del Ministero dell'Istruzione e le Indicazioni Nazionali per il curriculum scolastico, la scuola deve essere un luogo di apprendimento aperto e democratico, capace di valorizzare non solo l'italiano come lingua veicolare, ma anche gli idiomi nativi degli studenti, siano essi lingue minoritarie storiche o lingue parlate dagli apprendenti con *background* migratorio:

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

Questa prospettiva è fondamentale per creare un clima di rispetto e valorizzazione delle differenze linguistiche, aiutando così gli studenti a sviluppare competenze interculturali e a sentirsi parte integrante della comunità scola-

stica. Tuttavia, le pratiche educative nelle scuole italiane mostrano una realtà frammentata, infatti, non esiste ancora una strategia nazionale unitaria per la promozione del plurilinguismo (Iannaccaro 2010).

In alcuni casi, le scuole hanno intrapreso iniziative innovative per valorizzare il patrimonio linguistico degli studenti, come le attività di intercomprensione, i progetti interculturali e l'insegnamento di atti linguistici di base delle lingue minoritarie (Grosso e Nitti 2020). Tuttavia, tali progetti rimangono circoscritti e dipendono dalle risorse locali, senza una sistematizzazione a livello nazionale che possa garantire la promozione del plurilinguismo in modo omogeneo.

Come si è visto, la promozione di un'educazione plurilingue presenta numerosi vantaggi per gli studenti e la società nel suo complesso. In effetti, uno dei principali benefici del plurilinguismo è lo sviluppo di una competenza interculturale, cioè la capacità di interagire efficacemente con persone di culture diverse, apprezzando le diversità linguistiche e culturali (Dusi, Majorano, e Nitti 2022). Inoltre, il contatto con più lingue stimola la competenza metalinguistica degli studenti, favorendo una riflessione critica sulle strutture linguistiche e migliorando le abilità nella lingua materna e nelle altre lingue apprese (De Carlo 2011).

Il plurilinguismo, tuttavia, porta con sé delle sfide significative, soprattutto in termini di risorse didattiche e formazione del personale scolastico. Molti insegnanti, infatti, non ricevono una preparazione adeguata per gestire classi plurilingui e per promuovere la valorizzazione delle lingue minoritarie, soprattutto quelle non riconosciute ufficialmente dalla legislazione (Grosso, Facchetti, e Nitti 2019). Questo comporta, come accennato in precedenza, che la promozione del plurilinguismo dipende spesso dalle iniziative e dall'impegno individuale dei docenti, anziché da un piano strutturato e supportato a livello ministeriale.

La gestione di classi plurilingui pone gli insegnanti di fronte a una sfida significativa, che richiede competenze specifiche in ambito glottodidattico e interculturale (Nitti 2018). Dunque, la formazione degli insegnanti risulta un aspetto essenziale per garantire una promozione efficace del plurilinguismo, poiché i docenti necessitano di strumenti teorici e pratici per comprendere la diversità linguistica e per adottare approcci didattici che siano sensibili alle specificità linguistiche degli studenti. È necessario, pertanto, un cambiamento strutturale nella formazione degli insegnanti e nell'organizzazione scolastica, che consenta una maggiore integrazione delle pratiche di educazione plurilingue: l'obiettivo è far sì che ogni studente, indipendentemente dalla sua lingua materna, possa essere supportato e valorizzato nel proprio percorso di apprendimento, contribuendo a una società aperta e culturalmente consapevole. Inoltre, gli approcci educativi che promuovono la riflessione linguistica e culturale, infatti, non solo aiutano gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie lingue, ma favoriscono anche l'empatia e la comprensione reciproca tra compagni di classe provenienti da contesti culturali diversi. Ad esempio, un docente che ha familiarità con le strutture e le caratteristiche della lingua materna di un apprendente con *background* migratorio è in grado di valorizzare e coinvolgere quella lingua all'interno delle attività scolastiche, creando così un ponte linguistico e culturale che andrà ad arricchire l'intera classe.

La valorizzazione delle lingue minoritarie non rappresenta solo un atto di partecipazione scolastica, ma si lega profondamente al concetto di identità e appartenenza, infatti, ogni lingua minoritaria racchiude in sé un bagaglio culturale unico, che riflette le storie, i valori e le tradizioni delle comunità che la parlano. Pertanto, il plurilinguismo offre agli individui la possibilità di mantenere e rafforzare la propria identità culturale, mentre accedono alla formazione (Favaro 2016).

La promozione del plurilinguismo e la valorizzazione delle lingue minoritarie richiedono un impegno a lungo termine da parte delle istituzioni, di conseguenza, è importante sviluppare una politica educativa che non si limiti a riconoscere la diversità linguistica, ma che implementi le strategie per integrare le lingue minoritarie nei percorsi scolastici. Ciò si traduce in risorse finanziarie, negli investimenti nella formazione degli insegnanti, nella promozione dell'uso dei protocolli comunicativi nelle scuole, nel coinvolgimento di interpreti, mediatori e facilitatori all'interno dei processi formativi, e nella progettazione di materiali didattici plurilingui, accessibili a tutte le agenzie formative (Grosso e Nitti 2020). Tutti questi dispositivi sono stati più volte descritti e valorizzati all'interno dei lavori del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL). Più nello specifico, il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, fondato nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana, rappresenta una delle realtà più attive e autorevoli nell'ambito della promozione dell'educazione linguistica democratica e del plurilinguismo in Italia. Sin dalle sue origini, il GISCEL si è posto l'obiettivo di contribuire al miglioramento dell'insegnamento delle lingue – e in particolare dell'italiano – attraverso un approccio aperto, critico e scientificamente fondato. La sua azione si fonda sui principi enunciati nel celebre documento delle Dieci Tesi, del 1975, che promuove una didattica rispettosa della diversità linguistica, centrata sullo sviluppo delle competenze comunicative reali, e orientata all'educazione plurilingue come strumento di cittadinanza attiva. Inoltre, in relazione alla promozione del plurilinguismo, il GISCEL svolge un ruolo fondamentale sia sul piano teorico sia su quello operativo, poiché incoraggia una visione dell'educazione linguistica che valorizzi tutte le lingue presenti nelle diverse agenzie formative, comprese le lingue minoritarie, regionali, migranti e dialettali, riconoscendone il valore identitario, culturale e cognitivo. Le sue attività includono la formazione degli insegnanti, la produzione di materiali didattici, la diffusione di buone pratiche e la collaborazione con enti e istituzioni impegnate nell'educazione interculturale.

Come si è detto, le politiche educative possono contribuire a creare una cultura del plurilinguismo che coinvolga tanto il contesto scolastico quanto le famiglie e la comunità. In particolare, le famiglie con *background* migratorio dovrebbero essere supportate nel mantenimento della lingua di origine, in modo che gli apprendenti possano crescere in un contesto bilingue o plurilingue fin dai primi anni di vita. Inoltre, la collaborazione tra scuole, enti locali e associazioni culturali può facilitare l'organizzazione di eventi linguistici e interculturali che favoriscano la partecipazione della collettività e sensibilizzino riguardo

all'importanza della diversità linguistica come risorsa collettiva (Agesti 2018). Tale prospettiva arricchirebbe l'esperienza educativa degli apprendenti (e degli insegnanti), favorendo anche una società più coesa, consapevole e rispettosa delle differenze culturali.

4. Il contesto della Provincia di Varese

La presenza migratoria nella provincia di Varese è notevole e in costante crescita negli ultimi anni, con un'incidenza superiore alla media nazionale. Secondo l'ISTAT, la provincia ha registrato un incremento significativo della popolazione straniera, che rappresenta circa il 10% della popolazione complessiva. Le comunità alloglotte più numerose provengono principalmente dalla Romania, dal Marocco e dall'Albania, seguite da comunità di origine pakistana e cinese.

Nel comune di Varese, il tasso di occupazione dei migranti è elevato e vi è una buona partecipazione da parte dei minori al sistema scolastico, con un tasso di frequenza scolastica crescente (Osserva Varese 2023). Tuttavia, come in altre parti d'Italia, i migranti incontrano spesso sfide legate alla stabilità abitativa e all'accesso a opportunità lavorative qualificanti (Mediazione Integrazione - Varese). La provincia ha quindi attivato diversi progetti di inclusione sociale e di supporto linguistico per agevolare l'inserimento dei migranti nel tessuto sociale ed economico (Fondazione ISMU).

Sulla base di queste premesse, ci si è interrogati sulle caratteristiche e sul valore delle iniziative per la promozione delle lingue minoritarie. Nel corso del biennio 2023/2024, gli interventi nelle scuole per la tutela e la promozione del plurilinguismo, all'interno del territorio della provincia di Varese hanno coinvolto essenzialmente le reti di Associazioni per l'interculturale, l'adozione di protocolli scolastici, la progettazione di laboratori italiano L2, le attività del Centro di prima alfabetizzazione (gestite dall'Ufficio Scolastico Regionale) e le iniziative di due CPIA a Varese e di uno a Busto Arsizio.

Nel primo caso, il terzo settore ha prodotto alcuni eventi per la sensibilizzazione, soprattutto rivolti alle scuole primarie. Si tratta, in particolare, di interventi di promozione di lingue minoritarie, generalmente associati a tratti di cultura locale, per lo più di taglio gastronomico o manifatturiero. I protocolli scolastici, invece, riguardano le procedure per la comunicazione scuola-famiglia, adottate e condivise a livello scolastico (Nitti 2021a). Tali modalità si sono rivelate particolarmente produttive durante l'emergenza sanitaria del 2020, consolidandosi come buone pratiche; si tratta essenzialmente di traduzioni di circolari scolastiche o dell'attivazione della figura di un mediatore, spesso in accordo con il Comune o con la Provincia, per i casi critici.

Invece, i laboratori di L2 sono stati attivati prevalentemente nella scuola primaria e secondaria di I grado e hanno coinvolto docenti esterni, anche in collaborazione con la rete NAI (USR Lombardia - Varese). Sono stati inclusi nel novero delle attività di promozione delle lingue minoritarie in quanto, in diversi casi, le programmazioni didattiche hanno previsto attività di raccordo con la lingua materna. Il Centro di prima alfabetizzazione, gestito dall'Ufficio Scolastico

Regionale e i CPIA, inoltre, costituiscono i principali riferimenti territoriali per l'apprendimento della L2. Più nello specifico, le strutture non si occupano di promozione del plurilinguismo, ma di insegnamento della lettoscrittura e dell'italiano L2. Tuttavia, all'interno delle lezioni di lingua sono state predisposte unità didattiche per l'intercomprensione e per la riflessione di carattere comparativo rispetto alla diversità linguistica. Il territorio di Varese contempla anche alcune scuole private e in tre casi sono stati attivati corsi di lingua rumena, cinese e araba, a causa di un tasso crescente di interesse, per lo più di famiglie che desideravano offrire ai propri figli una formazione nelle lingue etniche non insegnate a scuola.

Oltre a queste iniziative di apprendimento formale, nel biennio 2023/2024 si sono registrati alcuni eventi di carattere folkloristico e occorre menzionare le attività delle *Language Nights* (*VareseNoi* 2023). Si tratta per lo più di aperitivi linguistici, ovvero di uno spazio per socializzare e dilettarsi in giochi da tavolo in lingua straniera. Le lingue contemplate sono in prevalenza l'inglese, il tedesco, lo spagnolo, il portoghese e il francese, ma in diverse occasioni è stato allestito uno spazio per la lingua rumena e per la lingua dei segni. I partecipanti, inoltre, hanno costruito nel corso degli anni un senso di appartenenza e di fidelizzazione rispetto all'evento. Questo tipo di evento informale risulta particolarmente interessante in termini linguistico-educativi, perché riguarda l'apprendimento di una lingua in un contesto spontaneo e differente dalle agenzie formative.

5. Conclusioni

Come si è detto nei paragrafi precedenti, la promozione delle lingue minoritarie si configura tanto come una sfida quanto come un'opportunità educativa e sociale cruciale, soprattutto nel contesto italiano, dove il plurilinguismo rappresenta una realtà complessa e arricchente. L'analisi svolta nell'ambito dell'indagine esplorativa nella provincia di Varese evidenzia come il supporto istituzionale e le iniziative della comunità siano elementi fondamentali per favorire l'educazione linguistica (Vedovelli e Casini 2016). Più nello specifico, è emerso che il sistema educativo ha un ruolo centrale nel riconoscere e valorizzare non solo le lingue minoritarie storiche, ma anche quelle introdotte dai flussi migratori più recenti, contribuendo alla costruzione di una società aperta, democratica e rispettosa delle diversità.

In particolare, si rileva che i progetti volti alla promozione del plurilinguismo nei contesti scolastici rappresentano un arricchimento personale per gli apprendenti, e un importante contributo alla coesione sociale, purché validi sul piano scientifico. La questione dell'arricchimento personale rimanda al fatto che molte attività di promozione del plurilinguismo hanno effetti in merito all'attivazione della competenza interculturale, oltre a stimolare la riflessione metalinguistica del parlante (Henry 2017).

Le iniziative adottate nella provincia di Varese, tra cui i protocolli scolastici, i laboratori di L2 e i centri di prima alfabetizzazione, dimostrano che è possibile integrare approcci educativi innovativi e aperti, sebbene la loro diffusione sia limitata e disomogenea. In questo senso, il potenziale di interventi come le *Language Nights*, che offrono spazi informali di socializzazione e apprendimento

linguistico, rappresenta un'ulteriore risposta in merito all'importanza di modelli educativi che vadano oltre le aule scolastiche tradizionali e l'offerta didattica promossa a livello statale, regionale e comunale.

L'indagine suggerisce che un'efficace politica di promozione linguistica richieda il consolidamento delle risorse e delle competenze degli insegnanti, affinché possano essere supportati in modo continuativo e preparati per gestire le sfide delle classi plurilingui. In definitiva, la tutela e la promozione delle lingue minoritarie non devono limitarsi a un riconoscimento formale, ma richiedono un impegno congiunto delle istituzioni scolastiche, degli enti locali e delle famiglie per creare una cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze linguistiche (Gallina 2021).

Guardando al futuro, la promozione delle lingue minoritarie in un contesto globale come quello italiano richiede che le istituzioni adottino una prospettiva più ampia e partecipativa. Le iniziative esplorate nella provincia di Varese, sebbene promettenti, indicano la necessità di una strategia più strutturata e sistematica, in grado di coprire tutto il territorio nazionale, infatti, uno dei limiti della ricerca riguarda la quantità e il *feedback* degli utenti che hanno aderito a tali iniziative. Per raggiungere questo obiettivo, sarebbe utile implementare politiche educative che favoriscano un dialogo continuo tra le scuole, le famiglie e le comunità locali, così da creare un ambiente di apprendimento che riconosca e valorizzi, la ricchezza linguistica che ogni apprendente può portare sia nello spazio scolastico che in quello extrascolastico.

La capacità di comprendere e valorizzare le culture linguistiche diverse rappresenta un vantaggio educativo e un arricchimento per la società nel suo complesso. Il plurilinguismo, infatti, può diventare una risorsa chiave per affrontare le sfide della contemporaneità, stimolando un senso di appartenenza collettivo e una maggiore empatia verso l'altro, elementi indispensabili in una società multiculturale interconnessa (Iannaccaro e Pisano 2021). Tuttavia, affinché il sistema scolastico possa realmente trarre vantaggio dal plurilinguismo, è necessario superare alcune barriere. In primo luogo, occorre migliorare la formazione dei docenti, dotandoli di strumenti e metodologie che consentano loro di valorizzare le lingue minoritarie all'interno delle pratiche didattiche. In secondo luogo, è fondamentale che le scuole ricevano un adeguato supporto economico e organizzativo per realizzare progetti a lungo termine, evitando che le iniziative restino confinate a esperienze isolate o dipendano esclusivamente dalla buona volontà dei singoli insegnanti.

In conclusione, la promozione delle lingue minoritarie rappresenta una sfida e un'opportunità che va oltre il semplice insegnamento delle lingue, implicando un cambio di prospettiva che valorizzi ogni lingua e cultura come parte integrante dell'identità nazionale e come risorsa da cui trarre vantaggio per una convivenza pacifica e arricchente. In questo senso, le scienze del linguaggio non dovrebbero avere un ruolo ancillare (Agresti 2018), ma configurarsi come protagoniste promotrici del cambiamento e dell'adozione delle buone pratiche. Si tratta di un interesse e di un impegno che richiedono perseveranza, dando vita a un processo di trasformazione della diversità linguistica in un patrimonio collettivo a beneficio di tutte le generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Agresti, Giovanni. 2018. *Diversità linguistica e sviluppo sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bagna, Carla, Monica Barni, e Massimo Vedovelli. 2007. "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia." In *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, a cura di Carlo Consani, e Paola Desideri, 270-90. Roma: Carocci.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, e Johanna Panthier. 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue* 8, 2.
- Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, a cura di. 2010. *Lingua, identità e immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Candelier, Michel. 2008. "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre." *Les Cahiers de l'Acadelle* 5, 1: 6-90.
- Chini, Marina, a cura di. 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio d'Europa – QCER VC. 2020. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare." Traduzione italiana a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini, e Anna Cardinaletti. *Italiano LinguaDue* 12, 2.
- De Carlo, Maddalena, a cura di. 2011. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.
- De Mauro, Tullio. 1977. *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio. 2014. *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Bari-Roma: Laterza.
- Dusi, Paola, Marinella Majorano, e Paolo Nitti. 2022. *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini. Il plurilinguismo per la scuola inclusiva*. Parma: Edizioni Junior.
- Favaro, Graziella. 2016. "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità." *Italiano LinguaDue* 8, 1: 1-12.
- Fondazione ISMU. s.d. "Home page." <<https://www.ismu.org/>> (2025-09-19).
- Fusco, Fabiana, a cura di. 2022. *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum.
- Fusco, Fabiana. 2021. *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Gallina, Francesca. 2021. *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Grosso, Micaela, e Paolo Nitti. 2020. "La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 2: 487-508.
- Grosso, Micaela, Giulio Facchetti, e Paolo Nitti. 2019. "L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti." *e-Scripta Romanica* 7: 29-39.
- Henry, Alastair. 2017. "L2 Motivation and Multilingual Identities." *The Modern Language Journal* 101, 3: 548-65.
- Iannaccaro, Gabriele, e Simone Pisano, a cura di. 2021. *Intrecci di parole. Esperienze di pianificazione del plurilinguismo, in Europa e fuori dall'Europa*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

- Iannaccaro, Gabriele. 2010. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: MIUR.
- Lo Duca, Maria Giuseppa. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luise, Maria Cecilia, e Federico Vicario. 2021. *Le lingue regionali a scuola*. Novara: UTET.
- Luise, Maria Cecilia. 2013. "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale." *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente* 2: 525-35.
- Marcato, Carla. 2012. *Il plurilinguismo*. Bari-Roma: Laterza.
- Mediazione Integrazione – Varese. s.d. "Home page." <<https://www.immigrazionevarese.it/>> (2025-09-19).
- MIUR. 2012. *Indicazioni Nazionali*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> (2025-09-19).
- Moro, Marie Ros. 2005. *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Nitti, Paolo. 2018. *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nitti, Paolo. 2021a. "Insegnare italiano nei contesti plurilingui dopo la pandemia." *Il Nodo. Per una pedagogia della persona* 25, 51: 237-50.
- Nitti, Paolo. 2021b. "E in casa continuano a parlare le loro lingue incomprensibili! Una ricerca sull'insegnamento dell'italiano rivolto ad apprendenti con background migrante." In *Studi sul plurilinguismo. Tematiche, problemi, prospettive*, a cura di Fabiana Fusco, Renato Oniga, e Carla Marcato, 179-95. Udine: Forum.
- Osserva Varese. 2023. "Lavoratori immigrati: i fabbisogni professionali e formativi. Indagine 2023." <<https://www.osserva-varese.it/lavoratori-immigrati-i-fabbisogni-professionali-e-formativi-indagine-2023/>> (2025-09-19).
- Toso, Fiorenzo. 2006. *Lingue d'Europa. La pluralità linguistica dei Paesi europei tra passato e presente*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Toso, Fiorenzo. 2019. "Alloglossie e minoranze linguistiche in Italia. Problemi terminologici e forme della tutela." *Estudis Romànics* 41: 401-22.
- USR Lombardia – Varese. s.d. "Indicazioni alle scuole." <<https://varese.istruzioneelombardia.gov.it/rete-nai-plus-indicazioni-alle-scuole/>> (2025-09-19).
- VareseNoi. 2023. "Dieci anni di Language Night: uno scambio linguistico gratuito nel cuore di Varese." 19 gennaio, 2023. <<https://www.varesenoi.it/2023/01/19/leggi-notizia/argomenti/eventi-20/articolo/dieci-anni-di-language-night-uno-scambio-linguistico-gratuito-nel-cuore-di-varese.html>> (2025-09-19).
- Vedovelli, Massimo, Simone Casini. 2016. *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Wandruszka, Mario, e Ivano Paccagnella. 1974. *Interlinguistica*. Palermo: Palumbo.
- Wiley, Terrence G. 2001. "On defining heritage languages and their speakers." In *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, edited by Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis, 29-36. Washington: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.