

Il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie, tra standardizzazione delle competenze e varietà dei modelli scolastici

Maria Cecilia Luise

Università degli Studi di Udine, Italia

Abstract Our paper is based on the following observation: there is a link between the quality of language teaching and the visibility and recognition of the skills of the teachers. In communities identified by a minority language, school and education have a key role in their maintenance and enhancement; at this time, though, it is not possible to draw up a satisfactory result about the quality of minority language (ML) teaching in Italy; this is also because of the lack of a common and issued profile of the skills of the teachers.

Keywords Plurilingual education. Regional or minority languages. Language education policy. Minority language teachers' profile. Minority language teaching in Italy.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lingue minoritarie in Italia. – 3 Lingue minoritarie a scuola: quali modelli scolastici? – 4 Le competenze dell'insegnante di lingue minoritarie.

1 Introduzione

Nel mondo d'oggi non si vede altra via, per affermare i pari diritti di individui e popoli, se non quella di un'intensa educazione plurilingue generalizzata. (De Mauro 2018, 135)

Carmel Coonan ha accompagnato in modo significativo la mia crescita professionale e scientifica, fin da quando io ero una giovane lau-

reata e lei una giovane ricercatrice. L'ultima nostra collaborazione ha riguardato le lingue minoritarie, nel doppio compito di validare alcuni materiali didattici in friulano destinati a bambini della scuola primaria e riflettere sulle competenze del docente di lingue minoritarie in un volume collettaneo sulle lingue regionali a scuola (Luise, Vicario 2021). Da quel volume, riprendo e integro alcuni temi del mio contributo.

2 Lingue minoritarie in Italia

La questione relativa al riconoscimento, alla tutela e all'insegnamento delle lingue minoritarie in Italia diviene dirimente nel periodo risorgimentale, quando la progressiva unione della penisola sotto il Regno prima di Sardegna e poi d'Italia costrinse a scegliere tra l'identificazione della nazione in una sola lingua - l'italiano - e il riconoscimento del secolare plurilinguismo che nello stesso Regno di Sardegna era da sempre accettato.

La scelta è nota: il forzato processo di italianizzazione di una popolazione dialettofona e allofona fu portato avanti anche attraverso la scuola e l'istruzione.

Il rifiuto di dialetti e lingue minoritarie che caratterizza la scuola del neonato stato italiano si rafforza con l'avvento del fascismo, che aggiunge alla dialettofobia l'eliminazione o l'italianizzazione di qualsiasi parola fosse o suonasse straniera.

All'inizio dell'epoca repubblicana, nella Costituzione il legislatore - quasi a titolo di risarcimento per le vessazioni subite durante il fascismo dai popoli parlanti lingue minoritarie - inserisce nell'articolo 6 una forma di tutela positiva: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche».

Nella realtà, in quegli anni le 'apposite norme' non vengono stabilite, e l'atteggiamento verso i popoli alloglotti entro i confini italiani è determinato da questioni pragmatiche:

I Costituenti distinsero le minoranze in due categorie: la prima e la seconda.

Le minoranze della prima categoria sono costituite dalla diaspora degli albanesi nell'Italia meridionale; le tre superstiti comunità croate del Molise; le comunità greche della Puglia e di Calabria. Sempre alla prima categoria, appartengono le isole tedesche delle Alpi: i walser della Valle d'Aosta e del Piemonte, i 'cimbrì' dei 13 Comuni veronesi e dei 7 Comuni vicentini, i 'mòcheni' ed i 'cimbrì' in provincia di Trento, i carinziani di Sappada (Belluno) e del Friuli; i catalani di Alghero. In totale circa 150.000 'alloglotti' che non posero mai allo Stato problemi 'nazionali', dimostrandosi 'italiani in tutto, ad eccezione della lingua'.

Le minoranze della seconda categoria hanno 'posto seri e gravi problemi' all'Italia, e sono rappresentate dai 'francesi' della Valle d'Aosta e delle valli 'valdesi' (in realtà occitane), dai tedeschi dell'Alto Adige e dai ladini delle Dolomiti, dagli sloveni dei confini orientali. [...] Per queste minoranze non era sufficiente affermare la libertà di usare la propria lingua: occorreva garantirne in senso positivo il libero sviluppo culturale, ed assicurare loro una tranquillità economica e sociale con strumenti quali l'autonomia.

Per le minoranze della prima categoria, era invece considerato sufficiente assicurare la tutela 'negativa', cioè garantire che non avrebbero patito discriminazioni a causa della loro lingua 'diversa' che avrebbero potuto continuare tranquillamente a parlare. (Buratti 1982, s.p.)

La questione delle 'apposite norme' viene quindi così archiviata.

Intanto, la Comunità Europea - che già all'inizio degli anni Ottanta dichiara esplicitamente che la diversità linguistica è parte essenziale della cultura europea e della sua civiltà - inizia a promuovere programmi e azioni di supporto al plurilinguismo, che culminano con la *Carta Europea per le Lingue Regionali o Minoritarie* sottoscritta nel 1992 ed entrata in vigore nel 1998 (Carli 2004).

In un contesto internazionale di crescente valorizzazione del plurilinguismo, anche l'Italia finalmente riempie il vuoto normativo dell'articolo 6 della Costituzione nel dicembre 1999, quando viene approvata la legge 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.

La legge riconosce 12 minoranze,¹ che comprendono anche quelle già protette con norme specifiche di 'tutela positiva', per le quali si stabiliscono principi generali comuni di tutela, mentre ulteriori iniziative possono provenire sia dalle istituzioni statali sia dalle singole regioni interessate; la legge specifica però che non è possibile ampliare il numero delle minoranze storiche, delle lingue tutelate, dei territori sui quali sono presenti (Piergigli 2021).

La legge 482/1999, per quanto attesa e accolta con favore, fin da subito ha mostrato limiti e problemi, in particolare nella scelta delle minoranze tutelate e quindi delle lingue che vengono definite minoritarie (Toso 2011): in particolare, non sembrano esserci motivi oggettivi per giustificare la presenza di due sole lingue regionali - sardo e friulano; ancora, la scelta per un criterio territoriale ha comportato che fossero escluse le lingue non territoriali, come per

1 Vengono riconosciute le minoranze albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene, croate e quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo.

esempio il romanes delle comunità nomadi rom e sinti;² infine, oggi è sempre più evidente il vuoto lasciato rispetto alle nuove minoranze non storiche portate dall'immigrazione degli ultimi quarant'anni, che hanno ampliato lo spazio linguistico italiano costituendo la base di un plurilinguismo esogeno definito «neoplurilinguismo italiano» (Vedovelli 2017).

3 Lingue minoritarie a scuola: quali modelli scolastici?

Per quanto riguarda le istituzioni scolastiche, la legge 482/1999 introduce la possibilità di insegnamento della 'lingua e cultura di minoranza' nelle scuole: su richiesta dei genitori e nel rispetto dell'autonomia scolastica, nelle aree di insediamento storico delle popolazioni minoritarie, le scuole dell'infanzia possono utilizzare la lingua minoritaria accanto all'italiano durante le attività educative; nelle scuole primarie e secondarie di primo grado la lingua della minoranza può essere utilizzata sia come strumento veicolare di insegnamento sia come materia curricolare:

Le istituzioni scolastiche elementari e secondarie di primo grado, [...], deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendone i tempi e le metodologie, nonché stabilendo i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati. (l. 482/1999, art. 4, co. 2)

Le famiglie quindi hanno il diritto di chiedere l'insegnamento della lingua o nella lingua locale e le scuole hanno il dovere di pianificare e di realizzare percorsi formativi per rispondere alle richieste della comunità.

Le profonde differenze tra le comunità che parlano una lingua minoritaria - in termini di estensione del territorio sul quale insistono, di prestigio e vitalità della lingua, della sua eventuale presenza al di fuori dei confini della regione di minoranza o dell'Italia, di rapporti con la lingua maggioritaria, di ambiti d'uso - e l'esplicito riferimento all'autonomia scolastica hanno fatto sì che nei vent'anni di applicazione della 482 si siano realizzati diversi modelli scolastici di

² Non si conosce il numero esatto delle persone classificabili come rom o sinte in Italia (si parla di circa 180.000 persone, ma mancano stime attendibili) né si conosce il numero di parlanti con competenza attiva del romanes (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Toso15.html).

insegnamento, con esiti che presentano luci e ombre³ che qui non è possibile approfondire.

Ci soffermiamo su uno soltanto degli aspetti che caratterizzano l'inserimento delle lingue minoritarie nella scuola, cioè i modelli scolastici e i modelli didattici che vengono adottati nelle diverse realtà locali e regionali.

Come riassume Piergigli:

Ci sono quindi differenti modelli scolastici, cui corrispondono altrettante modalità di organizzazione e di trasmissione delle conoscenze nelle scuole situate nelle aree di insediamento minoritario, inclusi gli aspetti relativi alla redazione dei materiali scolastici e alla formazione e selezione del personale docente. La pluralità delle opzioni, tutte ugualmente valide e legittime, risponde alle esigenze specifiche di ciascuna comunità e di ciascuna lingua, esigenze a loro volta sostenute da precise ragioni storiche, sociali, culturali, oltre che politiche e giuridiche. Si va così dal modello della scuola monolingue a quello opposto dell'educazione bilingue, comprensiva della variante della scuola paritetica con lingua minoritaria funzionale all'apprendimento di altre lingue più parlate sul territorio, fino al modello predominante che privilegia l'impiego della lingua ufficiale dello Stato, pur promuovendo l'insegnamento delle e nelle lingue di minoranza secondo modalità deliberate dalle stesse istituzioni scolastiche e in base alle richieste delle famiglie. (2021, 32)

Nell'ambito di questi modelli scolastici, le scuole scelgono tra diversi modelli didattici, che Iannaccaro (2010) riassume in varianti combinatorie di tre parametri: formale/veicolare, obbligatorio/opzionale, curricolare/extracurricolare. Riproduciamo di seguito la tabella riassuntiva nella quale l'autore sistematizza il ruolo, le condizioni e gli esiti delle combinazioni tra le tre variabili.

3 Per un quadro dell'insegnamento delle lingue minoritarie a dieci anni dalla 482: Iannaccaro 2010; nel 2019 si è tenuto in Val di Fassa un seminario per i vent'anni dalla 482: i documenti presentati in quell'occasione sono reperibili su <https://www.miur.gov.it/web/guest/studi-e-seminari> (Ministero dell'Istruzione 2019).

Tabella 1 Approccio didattico (adattato da Iannàccaro 2010, 284-5)

Approccio didattico	Condizioni di entrata	Benefici e criticità	Condizioni di uscita
a.1 Formale curricolare obbligatorio	1. Codice remunerativo; 2. Lingua nazionale (eventualmente anche solo) lingua standard;	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso; funzione di integrazione della comunità - Polarizzazione dell'utenza; approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (tutta la comunità)
a.2 Formale curricolare opzionale	1. Lingua standard (eventualmente anche solo) variante scritta; 2. Codice remunerativo	+ Prestigio; eventuale protezione del polo basso - Approccio didatticamente poco apprezzato; materiale didattico al momento inadeguato	Buona competenza in L2 (parte della comunità)
a.3 Formal extracurricolare	Variante scritta	+ Protezione del polo basso; prestigio - Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Rudimenti di L2 (parte della comunità)
b.1 Veicolare curricolare autonomo	Lingua standard; Diglossia	+ Prestigio; ampliamento degli ambiti d'uso; approccio didattico più vivace; modernità - potenzialmente discriminante polarizza l'utenza; materiale didattico al momento inadeguato	Bilinguismo
b.2 Veicolare curricolare in compresenza	Variante scritta; Diglossia	+ Approccio didattico più vivace; ampliamento degli ambiti d'uso; modernità; - potenzialmente discriminante materiale autoprodotta	Ampliamento degli ambiti della diglossia
b.3 Veicolare code-switching	Dilalia	+ Empatico; rafforzamento del polo basso - non reale ampliamento ambiti d'uso	Incremento della competenza e del prestigio implicito della LM (tutta la comunità)
b.4 Veicolare extracurricolare	Dilalia	+ Bassa conflittualità: reperimento di fondi extrascolastici; rapporto col territorio - Attività estemporanea, implicitamente svalutativa	Lieve incremento della competenza della LM (parte della comunità) / effetto nullo.

Come si vede nella tabella, i modelli didattici possibili a partire dalla generica norma della legge 482, che prevede l'insegnamento sia *della* lingua minoritaria sia *nella* lingua minoritaria, sono diversificati, diversi sono i benefici e le criticità riscontrate e, nell'ultima colonna, il tipo di competenza che si può, nel migliore dei casi, prevedere sia l'*output* del metodo adottato.

Facciamo soltanto un'osservazione in merito: quello che sembra accomunare i diversi modelli è una visione monoglossica dell'istru-

zione bilingue, che finisce per essere intesa come la somma delle alfabetizzazioni delle singole lingue (Daloiso 2022) e che comporta la separazione attuata a scuola tra la lingua minoritaria e gli altri insegnamenti linguistici. Come scrive Daloiso:

occorre chiedersi se un buon modello di educazione bilingue non debba tendere, più che alla netta separazione delle lingue, alla loro integrazione nelle attività educative. [...] Si tratterebbe piuttosto di interrogarsi su come sia possibile 'far dialogare' le due lingue nelle attività educative, così come esse 'dialogano' internamente alla persona bilingue. (2022, 144-5)

4 Le competenze dell'insegnante di lingue minoritarie

Le riflessioni a più di vent'anni di applicazione della legge 482 hanno reso chiaro che solo la qualità dei programmi educativi permette di dare una solida prospettiva alla presenza delle lingue minoritarie a scuola e di confermare l'apprezzamento che le comunità locali esprimono rispetto a tale istanza.

La consapevolezza del legame tra qualità dell'insegnamento delle lingue minoritarie e visibilità e riconoscimento - anche normativo - delle competenze degli insegnanti è diffusa sia tra i docenti sia tra gli studiosi: nell'ambito della tutela e dello sviluppo delle lingue minoritarie, possiamo trovare spinte e richieste che provengono sia dal basso sia dall'alto a favore di azioni volte a valorizzare e a dare ufficialità al profilo del docente di lingue minoritarie.

Nella formazione dei 'docenti di lingua locale', quindi, la definizione del loro profilo è un passo preliminare e decisivo, che può portare a certificare le competenze e ad assicurare l'erogazione di un servizio omogeneo e di qualità su tutta l'area dove insiste la lingua minoritaria. Occorre infatti armonizzare le competenze di quanti da anni sono impegnati sul territorio, con risultati talora eccellenti, e chi si propone di farlo da domani, già in servizio o magari ancora studente all'università.

Altrove (Luise 2021) abbiamo descritto in modo puntuale il profilo dell'insegnante di lingue minoritarie di qualità, in funzione di un progetto di certificazione delle competenze che deve saper dimostrare un docente di sardo o di friulano; qui di seguito riprendiamo i punti principali che definiscono quel profilo.

Il docente di lingua minoritaria di qualità quindi:

- *Conosce la lingua minoritaria, la sua struttura, le caratteristiche dello standard anche in confronto a varietà locali, le norme di grafia.*

Per molte lingue minoritarie esistono progetti e proposte per la certificazione linguistica di parlanti in genere e di docenti in particolare;⁴ rientra nelle competenze dei docenti la gestione in classe della lingua minoritaria standard e delle varietà locali, sia nell'oralità, sia nello scritto, sia nelle proposte di riflessione metalinguistica, e la ponderazione tra lingua orale e lingua scritta da presentare e insegnare.

- *Conosce la cultura, gli elementi storico-geografici, gli aspetti della tradizione e del territorio legati alla lingua minoritaria, li sa proporre nelle loro manifestazioni contemporanee e anche in un'ottica interculturale e interdisciplinare.*

Come viene ribadito anche dalla normativa, il legame tra lingua minoritaria e patrimonio culturale, storico e geografico è indissolubile.

Ma se una lingua minoritaria è la chiave d'accesso privilegiata alla cultura e all'identità locale, l'identificazione del suo insegnamento con la trasmissione di modelli culturali antichi, magari legati ad una 'tradizione' non da tutti condivisa e dotata di forte coloritura ideologica, toglie sia motivazione al suo studio sia prestigio alla lingua in sé.

L'insegnante dovrà quindi non solo conoscere i modelli culturali ad essa legati, ma dovrà integrare la presentazione di elementi della cultura tradizionale e storica con temi e lingua attuali e non locali, legati al mondo contemporaneo e all'agire quotidiano, aperti anche alla dimensione internazionale e interculturale legata alla lingua minoritaria, interpretando il binomio lingua-cultura come «un elemento pervasivo che si manifesta non solo nei prodotti, ma anche nei comportamenti e nelle abitudini» (Marra 2012, 146).

- *Conosce le principali linee glottodidattiche - sia generali sia in particolare delle lingue minoritarie - e le principali indicazioni della normativa nazionale e regionale in merito all'insegnamento della lingua minoritaria.*

L'insegnante di lingua minoritaria dovrà avere, oltre a «solide basi per l'uso critico e creativo delle teorie didattiche» (Consiglio d'Europa 2007) conoscenza di metodi e di strumenti aggiornati.

⁴ Per una visione europea si veda la ricerca sulla certificazione delle lingue di minoranza in Europa, che prende in analisi il catalano, il basco, il gallese, il lussemburghese e il frisone, svolta dal Consorzio Universitario del Friuli (2006).

nati per l'insegnamento delle lingue minoritarie e competenze specifiche che gli permettano di gestire con successo l'insegnamento a studenti sempre più caratterizzati da problemi di inclusione, con abilità differenziate, plurilingui.

- *Sa scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici esistenti e sa creare materiali didattici, sfruttando anche gli strumenti tecnologici.*

La disponibilità, la reperibilità e la qualità di materiali didattici per l'insegnamento delle lingue minoritarie è uno dei nodi più problematici (Iannàccaro 2010, 280).

Al docente spetta il compito di gestire le risorse digitali, i libri di testo, i sussidi cartacei, i testi autentici, ecc. adattandoli ai curricoli nazionali o regionali; per l'insegnamento *in lingua minoritaria* - quindi per il CLIL - è fondamentale che il docente sia in grado di scegliere, adattare o creare materiali appropriati dal punto di vista della correttezza dei contenuti disciplinari veicolati e della gradualità della lingua minoritaria specialistica utilizzata (Bier, Menegale 2020, 42).

- *Sa progettare e gestire un percorso didattico di uso veicolare della lingua minoritaria.*

L'utilizzo della lingua minoritaria come strumento per accedere a contenuti non linguistici rafforza in modo significativo la protezione dei diritti minoritari, ne aumenta il prestigio e la rende viva, facendola sperimentare in situazioni comunicative 'alte', allarga la gamma di funzioni da espletare e di processi cognitivi coinvolti, e nello stesso tempo permette alla lingua di rinnovarsi dal punto di vista stilistico e lessicale (Coonan 2010, 144). Ma, come evidenzia Iannàccaro (2010, 280-1), «la corretta applicazione del metodo veicolare per svolgere in toto alcune delle materie curricolari (CLIL) è molto esigente, sia dal punto di vista delle competenze degli alunni sia degli insegnanti», soprattutto degli insegnanti di disciplina non linguistica coinvolti nel processo di insegnamento integrato di lingua minoritaria e contenuto.

- *Sa inserire il progetto di insegnamento della lingua minoritaria all'interno di un più ampio quadro di promozione e sviluppo del plurilinguismo.*

Un insegnamento di lingua minoritaria è perdente in partenza se non è inserito in un quadro di educazione linguistica plurilingue che comprenda, rispetti, integri e valorizzi tutte le lingue che fanno parte del curriculum scolastico e del repertorio degli studenti - lingue materne, straniere, seconde, minoritarie, etniche, dialetti e varietà locali - e che ne metta in luce le

relazioni e i confronti. L'insegnante di lingua minoritaria che sviluppa progetti di Educazione plurilingue mette in primo piano gli aspetti formativi, semiotici dell'acquisizione delle lingue; valorizza le competenze e le abilità linguistiche e comunicative richieste per interagire in società complesse; ritiene che tutte le lingue presenti nel contesto scolastico siano e debbano essere lingue di socializzazione e lingue dell'educazione; considera le lingue e le culture non oggetti da analizzare, ma mezzi per la comunicazione e per l'espressione personale, per l'autorealizzazione, per la comprensione reciproca, per la crescita della persona e della comunità nella quale essa vive. È necessario quindi che il docente di lingua minoritaria sappia applicare metodologie e realizzare percorsi di confronto interlinguistico, intercomprensione tra lingue affini, didattica delle lingue integrata, *Language Awareness*, CLIL (Candelier et al. 2012).

Questi ultimi due punti, senza con questo togliere salienza ai precedenti, sono a nostro parere la chiave di volta per superare una parte significativa delle criticità che ancora oggi vengono rilevate nelle esperienze di insegnamento delle lingue minoritarie nella scuola italiana.

Bibliografia

- Bier, A.; Menegale, M. (2020). «'Fare CLIL... par Furlan!': dal MOOC alla community?». *Scuola e Lingue Moderne*, 6, 40-6.
- Buratti, G. (1982). «La tutela delle minoranze linguistiche in Italia». Comunicazione alle giornate di studio di Lavinio del dicembre 1982. <https://www.rivistaetnie.com/lingue-tagliate/>.
- Candelier, M. et al. (2012). «Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP». Consiglio d'Europa, trad. it. *Italiano LinguaDue*, 4(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2(9), 59-79. <https://doi.org/10.3917/rfla.092.0059>.
- Consiglio d'Europa (2007). *Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL). Uno strumento di riflessione*. Graz: ECML. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EpostL_IT.pdf?ver=2018-03-22-164303-713.
- Consorzio Universitario del Friuli (2006). *La certificazione delle lingue minoritarie/La certification des lenghis minoritaris*. <https://arlef.it/app/uploads/materiali/06-certificazione-fri.pdf>.
- Coonan, C.M. (2010). «Educazione linguistica plurilingue: una prospettiva veicolare». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 135-46.
- Daloiso, M. (2022). *L'educazione bilingue in età prescolare*. Trento: Erickson.

- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iannàccaro, G. (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.
- Luise, M.C. (2021). «Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria». Luise, Vicario 2021, 269-90.
- Luise, M.C.; Vicario, F. (a cura di) (2021). *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: UTET Università.
- Marra, A. (2012). «Lingue locali e lingue nazionali: riflessioni per la didattica delle lingue minoritarie». Abi Aad, A.; Marci Corona, M.L. (a cura di), *Una scuola che parla. Lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali = Atti del convegno ANILS* (Cagliari, 5-6 novembre 2009). Roma: Aracne, 147-64.
- Ministero dell'Istruzione (2019). *Lingue di minoranza a scuola = Atti del Seminario nazionale «Lingue di minoranza a scuola»* (San Giovanni di Fassa, 3-4 ottobre 2019). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/LINGUE+DI+MINORANZA+A+SCUOLA.pdf/86ff2e3b-a61a-31cb-5f76-c4c3395372b0?version=1.0&t=1627308416440>.
- Piergigli, V. (2021). «Le lingue minoritarie e il sistema di istruzione». Luise, Vicario 2021, 5-36.
- Toso, F. (2011). «Minoranze linguistiche». *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell%27Italiano)).
- Vedovelli, M. (2017). «Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale». Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, 27-48.

