

## LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTI PLURILINGUI: IL RUOLO DELLA SCRITTURA TRANSLINGUE

Andreina Sgaglione, *Università per Stranieri di Siena*

### 1. Apprendere in un mondo senza confini: il contributo dei dati italiani

L'Italia ha un retroterra storico contraddistinto da un'estrema eterogeneità linguistica caratterizzata dalla convivenza dell'italiano, dalle sue spinte fortemente omogeneizzanti, con le varietà dialettali e con le lingue alloglotte di antico insediamento, quali il tedesco, lo sloveno, il francese e il ladino. Si tratta di un Paese la cui consolidata tradizione di pluralismo linguistico si inserisce in un più ampio quadro, caratterizzato dalla presenza e dalla coesistenza di più lingue per ragioni storiche, culturali e geografiche, che si iscrive perfettamente in un contesto più ampio: «Il multilinguismo, dunque, non è né un programma né un'utopia. È un tratto distintivo oggettivo della realtà geopolitica europea, un tratto che esiste da secoli e che occorre avere sempre ben presente» (De Mauro 2014: 52). In tale scenario bisogna poi considerare le tante lingue arrivate nel nostro Paese attraverso i flussi migratori negli ultimi decenni (Bagna, Machetti, Vedovelli 2003), lingue che hanno avuto la capacità di innestare delle radici nei nostri contesti sociali, di conservare la loro vivacità e dinamicità con gli usi e le pratiche intracomunitarie, di rivendicare una visibilità nel *linguistic landscape* (Bagna, Barni, Siebetcheu 2024) delle nostre città, generando nuove forme di contatto linguistico. Dagli anni Novanta, in una società sempre più multi-etnica, la ricerca nel campo dell'educazione linguistica ha progressivamente orientato il proprio interesse verso le questioni legate all'insegnamento e all'apprendimento linguistico, adottando una prospettiva comparativa rispetto ad altri contesti di immigrazione (cfr. Tosi 1995; Panico-Sbrocchi 2000). In questo ambito sono stati messi in primo piano gli interventi formativi atti a garantire gli strumenti linguistici indispensabili all'integrazione degli immigrati (cfr. Demetrio 1984; Favaro 1987, 2002; Vedovelli 1994, 1995; Diadori 2001). Da allora, il processo non si è mai più arrestato e il contributo delle lingue e delle culture degli immigrati stranieri ha generato nuove spinte centripete nella direzione di un radicale cambiamento.

Appare qui necessario fornire alcuni dati aggiornati per meglio definire l'impatto delle dinamiche appena descritte sui contesti educativi italiani. Le scuole italiane nell'anno scolastico 2022-2023 hanno registrato un totale di 8.158.138 iscritti, l'11,2% dei quali è rappresentato da studentesse e studenti con cittadinanza straniera (l'anno prima l'incidenza era del 10,6%), per un totale di 914.860 unità. La provenienza degli alunni che popolano le classi italiane è molto composita e arriva a rappresentare tutto il mondo (Demaio, Di Lecce 2024). Nella scuola italiana coesistono realtà multiple e in continua trasformazione: gli alunni neoarrivati (NAI) rimangono un ingresso consistente e si affiancano non solo agli studenti italiani, ma anche a quelli di seconda generazione, in costante aumento nelle classi italiane.

I dati ricavati sul campo rilevano un evidente e persistente divario tra i percorsi di studio e gli esiti scolastici degli studenti con *background* migratorio e quelli degli studenti italiani: se questo elemento si mette in relazione con gli allarmanti numeri relativi all'abbandono scolastico precoce, si delinea una situazione che può avere ricadute significative sul futuro del Paese, soprattutto in termini di crescenti disuguaglianze sociali e di una maggiore precarizzazione del lavoro giovanile, indici spesso correlati a bassi livelli di istruzione (Demaio, Di Lecce 2024).

Si palesa pertanto la necessità di agire in relazione ai bisogni formativi sia degli adulti sia dei loro figli per i quali l'italiano è una «lingua di contatto», ovvero uno spazio nella competenza linguistico-comunicativa di interazione tra codici linguistici e culturali eterogenei, in cui si generano forme identitarie inedite e in continua evoluzione (Vedovelli 2002).

Tale configurazione linguistica e identitaria, complessa e dinamica, richiede l'elaborazione di interventi educativi mirati, in grado di rispondere alle esigenze formative di una popolazione eterogenea per origine linguistica e culturale. Per anni nei contesti di studio italiani c'è stato un atteggiamento ambivalente nei confronti delle questioni legate al plurilinguismo e alla valorizzazione della pluralità linguistica a scuola, a partire dalla questione della legittimazione delle varietà dialettali (Vedovelli 2002). Se da un lato c'è stato fin dagli anni Settanta un forte impulso al riconoscimento, al rispetto e all'inclusione di repertori linguistici plurali nel mondo scolastico, grazie alla spinta propulsiva di reti e di associazioni di insegnanti e accademici<sup>1</sup>, dall'altro, a livello nazionale, si è registrata una tendenza a privilegiare un'idea di monolinguisimo istituzionalizzato, favorendo l'esposizione e l'uso di una lingua aderente a un modello di italiano standard, relegando i dialetti e le varietà regionali a un ruolo trascurabile nella didattica (De Mauro 2018).

Una simile posizione è emersa anche nei confronti della sempre più evidente presenza delle lingue immigrate nei contesti scolastici di alcune aree italiane: da un lato, infatti, si registra una produzione scientifica rilevante che sottolinea il carattere multilingue del Paese e il ruolo – anche economico – della pluralità linguistica nei territori; dall'altro, emerge una marcata debolezza nelle politiche e nella pianificazione linguistica relative ai migranti e alle loro lingue d'origine (Machetti, Barni, Bagna 2018). Più di recente è maturata una crescente attenzione nei confronti del plurilinguismo nei contesti educativi grazie a ricerche che hanno contribuito a dimostrare come il bilinguismo e il multilinguismo non costituiscano un ostacolo allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento linguistico, contrariamente a quanto sostenuto in passato da alcune prospettive che consideravano la presenza di più lingue come un possibile fattore di confusione o di ritardo nello sviluppo dei bambini.

Al contrario, numerosi studi hanno evidenziato che il plurilinguismo può favorire una maggiore flessibilità cognitiva, una più sviluppata consapevolezza metalinguistica e una maggiore capacità di adattamento a contesti comunicativi diversi, con benefici che possono estendersi nel medio e lungo periodo per gli apprendenti. Il non mantenimento delle lingue d'origine, al contrario, può causare disagi a livello psicologico e di apprendimento in allievi che hanno un repertorio plurilingue, poiché può portare a una svalutazione della loro identità linguistica e culturale, generando un senso di distanza rispetto al contesto scolastico, di diversità o di esclusione. La perdita o la mancata valorizzazione delle lingue già possedute significa inoltre privarli di risorse linguistiche, cognitive e relazionali preziose per il loro sviluppo (Garraffa, Sorace, Vender 2020). Si è andato dunque affermando in tempi recenti un tipo di insegnamento che abbraccia l'ottica di un'educazione interculturale non solo destinata agli alunni stranieri, ma che comprende tutti gli allievi all'insegna di valori di pluralità e tolleranza. L'idea è quella che il percorso di apprendimento non debba essere una somma di monolinguismi, ma miri a proporre un'armonizzazione e integrazione di competenze e lingue diverse (Gallina 2021).

Nonostante i risultati significativi ottenuti in Italia, grazie anche ai contributi ministeriali, non si è riusciti ancora a garantire la diffusione capillare dei documenti prodotti a livello europeo, i quali risultano ancora poco conosciuti e raramente consultati da una parte consistente

---

<sup>1</sup> Si segnala l'impegno del GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) contro la posizione controproducente e priva di fondamento scientifico del monolinguisimo applicato nei contesti educativi.

del corpo docente e dei dirigenti scolastici (Scibetta, Carbonara 2019). Si tratta, in particolare, di documenti che intendono promuovere un'educazione linguistica inclusiva e plurilingue, fornendo indicazioni per la valorizzazione delle competenze linguistiche degli studenti, il riconoscimento dei diversi repertori linguistici e culturali e lo sviluppo di pratiche didattiche orientate al dialogo interculturale.

Nel 2024 la percentuale dell'abbandono scolastico precoce in Italia è stata del 13,1% e riguardava soprattutto gli studenti con cittadinanza non italiana. Le motivazioni di eventuali fallimenti spesso vengono fatte risalire alle lingue dei paesi di origine, alla discontinuità linguistica tra scuola e casa, allo *status* economico e socioculturale della famiglia, mentre resta in ombra e sottostimato l'impatto delle pratiche di insegnamento, dell'organizzazione scolastica e dei rapporti non sempre paritari con le famiglie, all'interno dei quali le loro competenze linguistiche e culturali rischiano di non essere pienamente riconosciute e valorizzate (Demaio, Di Lecce 2023). Tale questione rimane ancora aperta, ma è opportuno ribadire che gli studi più recenti aprono la strada a nuovi modi di intendere la relazione personale e didattica con gli alunni dal retroterra migratorio nella scuola: dalla necessità di considerare e valorizzare i repertori linguistici e culturali, alla attenta analisi dei processi di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in Italiano L2, al ruolo delle lingue di origine nella maturazione delle capacità semiotiche e linguistiche, alla didattica plurilingue come pratica educativa quotidiana, fino ai temi della verifica e della valutazione delle competenze.

Appare fondamentale riflettere in modo critico e costruttivo sulle politiche linguistiche da attuare, sia per ridefinire proposte pedagogiche e strategie didattiche, sia per dotarsi di strumenti adeguati in grado di accogliere e valorizzare patrimoni culturali e linguistici diversi all'interno di una visione più ampia di tutti i contesti educativi del futuro:

La scuola può essere il luogo che per primo accoglie la pluralità di lingue di cui sono portatori gli alunni che hanno alle spalle lingue diverse, facendo proprie le istanze di una didattica plurilingue che non si riduce però a progetti di accoglienza, sporadiche occasioni di confronto interculturale ecc. ma che invece è capace di tradurre nelle pratiche didattiche quotidiane l'attenzione costante verso le lingue della classe (Gallina 2021: 49).

## 2. Pratiche didattiche per la valorizzazione del repertorio plurilingue

A fronte dello scenario fin qui illustrato, si può aggiungere che una ridefinizione dei sillabi didattici nell'ottica dell'insegnamento dell'Italiano L2, soprattutto per i livelli intermedi e avanzati, dovrebbe comprendere anche i testi, in particolare le autobiografie linguistiche, delle autrici e degli autori cosiddetti «translingui», ovvero coloro che scelgono di scrivere in almeno un'altra lingua rispetto alla madrelingua (Kellman 2000/2007). Le scritture translingui, praticate da svariati autori fin dall'antichità e considerate come l'inveramento di una «idea trasversale *ante litteram* di translanguaging» (de Rogatis 2023: 43-44), presentano molte possibilità di utilizzo didattico anche perché al loro interno si innesta un immaginario translingue.

Il punto di vista che qui si intende assumere è quello della didattica dell'Italiano come L2. In questa ottica, il lavoro sui testi delle scrittrici e degli scrittori translingui apre la possibilità di creare quella rete di solidarietà di esperienze all'interno delle quali ritrovare il proprio vissuto, affina le capacità di riconoscere le estraneità e le difficoltà prodotte dal continuo posizionarsi fuori e dentro i confini di una nuova lingua, offre degli spazi per ragionare sui conflitti interiori,

sugli insuccessi e sulle frustrazioni rispetto a ciò che non è ancora dicibile o raccontabile in un idioma diverso. Nello stesso tempo, si ha l’opportunità di perfezionare una consapevolezza capace di guidare verso il riconoscimento delle enormi potenzialità creative che nascono nel processo di apprendimento di una nuova lingua, nonché di orientare alla creazione di una diversa relazione con la propria lingua madre (Sgaglione 2024).

Questa prospettiva permette di ragionare in modo esplicito sugli elementi che favoriscono oppure ostacolano il processo di avvicinamento a un altro universo linguistico, attraverso forme di rielaborazione dei significati capaci di mettere in relazione le diverse lingue e i differenti modi di interpretare la realtà, aprendo la strada a un lavoro mirato sulla propria autobiografia linguistica. Tale modo di procedere indebolisce la cronica sollecitazione al monolinguismo, che non riguarda soltanto il piano delle strutture linguistiche, ma investe radicalmente quello delle soggettività, dei valori culturali e dei patrimoni sui quali si fondano le identità singole e collettive (Vedovelli 2002).

Un esempio di attività didattiche legate alle scritture translingui viene dal lavoro di un gruppo interdisciplinare dell’Università per Stranieri di Siena a cui ha partecipato chi scrive. Il gruppo è nato grazie a un progetto europeo triennale dell’ecosistema sanitario toscano (*Tuscany Health Ecosystem*, THE)<sup>2</sup>, parte del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) avviato in Italia dal 2021, che aveva come obiettivo la creazione di un archivio dei traumi migratori<sup>3</sup>. Il Progetto ha portato a lavorare sul campo nelle classi di lingua italiana frequentate da apprendenti immigrati di varia nazionalità e nei laboratori di tre luoghi toscani (Firenze, Associazione Progetto Arcobaleno; Pistoia, Arci Comitato provinciale; Prato centro, Gruppo di Volontariato Vincenziano – AIC Italia). Il percorso è stato svolto in cinque classi di Livello A2 e due classi di Livello B1, e ha coinvolto un totale di circa 120 persone immigrate.

Ai fini del presente contributo, è stato scelto di presentare alcune attività<sup>4</sup> di particolare rilevanza, le quali consistono nella lettura di brevi narrazioni di migrazione, allo scopo di promuovere la riflessione e il confronto tra esperienze personali e altrui. In particolare, si riporta qui uno dei brani (cfr. Tab. 1) utilizzati nel Livello A2, che propone la voce di chi, in un nuovo Paese, sceglie spontaneamente di scrivere in un’altra lingua.

**Leggi il testo: cosa ne pensi?**

Una settimana dopo essere arrivata in Italia [...] apro il mio diario [...]. Faccio qualcosa di strano. Scrivo il diario in italiano. Lo faccio in modo quasi automatico, spontaneo. Non sento più l’inglese nel cervello. Finisco un quaderno, ne comincio un altro. [...] è come scalare una montagna con pochi attrezzi. Non ho molte parole per esprimermi. Ma mi sento libera, leggera.

(Testo adattato da J. Lahiri, *In altre parole*, Milano, Guanda, 2015)

**Tabella 1.** Attività: lettura di un brano di *In altre parole* di J. Lahiri.

Il testo mostra come l’uso di un nuovo codice linguistico possa aprire uno spazio di libertà e di rinascita: tale riflessione crea l’occasione per riconoscere e raccontare le proprie difficoltà, ragionando sui diversi modi per affrontare i cambiamenti che accadono nella vita. Nel caso di Lahiri<sup>5</sup> c’è la scoperta di una nuova possibilità nella scrittura: il brano mette in luce la duplice

<sup>2</sup> Per il sito con la descrizione del Progetto, cfr. <https://tuscanyhealthecosystem.it/en/>.

<sup>3</sup> Per approfondimenti, cfr. l’Archivio Benessere Lingue Migrazioni. Risorse e metodi di medicina narrativa per un archivio dei traumi migratori (<https://archivioblm.unistrasi.it/>) e il volume a esso connesso (de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026).

<sup>4</sup> Per le attività qui citate, cfr. de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026: 52-53.

<sup>5</sup> La scrittrice Jhumpa Lahiri è nata nel 1967 a Londra da genitori bengalesi e ha trascorso la sua infanzia e giovinezza negli Stati Uniti.

dimensione dell'esperienza migratoria che si articola tra la perdita e la possibilità, il dolore e la rinascita. Si apre qui uno spazio simbolico che permette di raccontare la fatica e la speranza del vivere tra due lingue e due mondi (de Rogatis, Bazzoni, Sgaglione 2026), come mostrano i *feedback* degli apprendenti<sup>6</sup> (cfr. Tab. 2).

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>O</b><br>donna, Ucraina, in Italia da 11 anni | Mi piace la frase «ma mi sento libera, leggera». Perché io stessa mi sento così dopo tanti anni di difficoltà e tragedie che ho passato con la mia famiglia. Ho trovato qui in Italia la mia libertà, la felicità, la serenità. |
| <b>X</b><br>donna, Cina, in Italia da 10 anni    | Mi piace la frase «è come scalare una montagna con pochi attrezzi» perché così è per me la lingua italiana.                                                                                                                     |
| <b>Y</b><br>donna, Colombia, in Italia da 2 anni | Mi piace perché lei si è sentita libera, leggera nel parlare l'italiano e scrivere il suo diario in questa lingua. Io sono come lei perché mi sento così in questo paese.                                                       |
| <b>E</b><br>donna, Nigeria, in Italia da 7 anni  | Sono libera quando parlo nigeriano.                                                                                                                                                                                             |
| <b>F</b><br>donna, Marocco, in Italia da 8 anni  | La lingua in cui mi sento libera è l'arabo, ma mi sento leggera anche quando parlo l'italiano.                                                                                                                                  |
| <b>M</b><br>uomo, Cina, in Italia da 7 mesi      | La mia famiglia vive in Italia, ma io sono cresciuto in Cina. Adesso sono venuto in Italia, vivo con i miei genitori: ho iniziato tutto da zero, sto imparando la lingua italiana.                                              |
| <b>C</b><br>donna, Perù, in Italia da 1 anno     | Mi sembra di riconoscermi in questa scrittrice: anche io di fronte alla lingua italiana mi sono sentita come di fronte a una montagna. Finalmente qualcuno che parla di quello che io ho provato...                             |

**Tabella 2.** *I feedback degli apprendenti.*

Le risposte evidenziano che il testo di Lahiri ha creato l'occasione per mettere in luce le possibili dinamiche di chi affronta un'esperienza in un nuovo contesto linguistico e le modalità di elaborazione del trauma migratorio, attraverso uno spazio di espressione dei successi e delle difficoltà, in una cornice di riconoscimento utile a spezzare la solitudine e l'isolamento, spesso ricorrenti nelle storie degli immigrati: il vissuto della scrittrice propone un modello a cui ancorarsi e una speranza di riuscita. Ovviamente, il successo nell'apprendimento di una lingua diversa dalla propria non si replica in automatico, ciononostante gli apprendenti immigrati, immersi in un contesto plurilingue e in una dinamica di transizione tra sistemi linguistici, sono spesso portati a riflettere sulle strutture linguistiche, a interrogarsi sul lessico, a cercare risorse autonome per colmare i propri bisogni comunicativi grazie a una spiccata sensibilità metalinguistica, frutto della particolare "posizione" tra le lingue in cui si trovano:

il contesto di emigrazione, in quanto capace di esaltare fenomeni che ricadono nella sua sfera, vede il soggetto apprendente fortemente impegnato in un'opera di decodificazione di categorie sociali, culturali e linguistiche che lo portano a costruire un'identità nel territorio di confine in cui tali dimensioni si in-

<sup>6</sup> I *feedback* sono stati trascritti mantenendo inalterato il contenuto originario, con interventi circoscritti alla correzione formale in lingua italiana.

contrano (e spesso si scontrano). Anche nei soggetti abitualmente poco impegnati o poco interessati alla riflessione metalinguistica, nella situazione di emigrazione questa emerge come filo sotterraneo di ogni attività di concettualizzazione o di sistematizzazione delle proprie conoscenze e della propria posizione nei confronti della lingua-società-cultura ospite. [...] Si ha la possibilità di passare all'applicazione glottodidattica che considera il modo di utilizzare nella gestione dei processi di apprendimento guidato, nelle situazioni didattiche, il patrimonio di riflessione metalinguistica, maturato spontaneamente (Vedovelli 2000: 9-10).

In una fase successiva alla lettura del testo, gli apprendenti sono stati coinvolti in un'attività di discussione che ha favorito il confronto aperto sulle proprie esperienze linguistiche e biografiche. Il testo ha agito dunque come stimolo per attivare narrazioni personali e riflessioni condizionate sulla condizione di chi vive tra più lingue, generando un dialogo partecipato e significativo dal punto di vista didattico e personale. Il confronto si è rivelato particolarmente produttivo: ascoltare le esperienze degli altri, entrare in contatto con punti di vista diversi e riconoscere diverse strategie e risorse ha contribuito ad arricchire la consapevolezza individuale e collettiva. Durante la discussione, le frasi ritenute più importanti sono state selezionate e scritte alla lavagna, diventando un riferimento condiviso per il gruppo. Successivamente, gli apprendenti le hanno trascritte sui propri quaderni, associando a ciascuna frase un disegno da loro realizzato, in modo da rielaborarne i contenuti anche attraverso il canale visivo.

### 3. Conclusioni

Le evidenze raccolte durante l'esperienza sul campo, e di cui si è proposta qui una breve disamina, confermano l'opportunità di inserire brani di scrittori translingui nei percorsi didattici rivolti ad apprendenti immigrati. La scelta si rivela efficace non solo dal punto di vista metodologico, ma anche come un atto pedagogico e culturale. Tali testi rendono visibile la pluralità linguistica e identitaria tipica delle società contemporanee, offrendo modelli autentici di uso della lingua che riflettono pratiche reali di ibridazione e negoziazione linguistica. Dal punto di vista didattico, l'esposizione a produzioni translingui favorisce lo sviluppo di una competenza comunicativa più flessibile e inclusiva, incoraggiando gli apprendenti a valorizzare le proprie risorse linguistiche pregresse anziché percepirle come ostacoli: la lingua di apprendimento non viene più concepita come sistema chiuso e normativo, ma come spazio dinamico di costruzione di significato.

La presenza di autori che condividono percorsi migratori o esperienze di plurilinguismo contribuisce a rafforzare i processi di identificazione e di legittimazione simbolica degli studenti, incidendo positivamente sulla motivazione e sulla partecipazione. La letteratura translingue diventa così uno strumento privilegiato per promuovere pratiche educative più eque, capaci di riconoscere e integrare la complessità dei repertori linguistici degli apprendenti.

Alla luce di queste considerazioni, si auspica una integrazione sistematica di testi translingui nei *curricula* scolastici, accompagnata da un ripensamento delle pratiche didattiche in chiave plurilingue e interculturale, al fine di rispondere in modo più adeguato alle sfide educative del presente.

## Riferimenti bibliografici

- Bagna, C., Machetti, S., Vedovelli, M. 2003. *Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?*. In A. Valentini, P. Molinelli, P. L. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di) 2003. *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana. Bergamo, 26-28 settembre 2002*. Roma. Bulzoni: 201-222.
- Bagna, C., Barni, M., Siebetchu, R. 2004. *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*. Perugia. Guerra.
- Demaio, G., Di Lecce, F. 2023. *Gli studenti stranieri e di origine immigrata nelle scuole italiane*. In Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) 2023. *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma. Centro Studi e Ricerche IDOS: 233-238.
- 2024. *Gli alunni stranieri in Italia: l'urgenza di rinnovare la scuola per accogliere tutti e tutte*. In Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di) 2024. *Dossier Statistico Immigrazione 2024*. Roma. Centro Studi e Ricerche IDOS: 194-199.
- De Mauro, T. 2014. *In Europa sono già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari. Laterza.
- 2018. *L'educazione linguistica democratica*. In S. Loiero, M. A. Marchese (a cura di) 2018. Roma-Bari. Laterza: 27-43.
- Demetrio, D. (a cura di) 1984. *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano. Franco Angeli.
- de Rogatis, T. 2023. *Homing/Ritrovarsi. Traumi e translinguismi delle migrazioni in Morante, Hoffman, Kristof, Scego e Lahiri*. Siena. Edizioni Università per Stranieri di Siena. URL: [https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/1709/files/homing\\_def.pdf](https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/1709/files/homing_def.pdf) (ultimo accesso: 8.04.2026).
- de Rogatis, T., Bazzoni, M. A., Sgaglione, A. 2026. *Benessere, lingue, migrazioni. Metodi integrati tra medicina narrativa e storytelling in un protocollo linguistico*. Siena. Edizioni Università per Stranieri di Siena. URL: [https://edizioni.unistrasi.it/volume?id\\_sez=1360](https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=1360) (ultimo accesso: 8.04.2026).
- Diadori, P. (a cura di) 2001. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze. Le Monnier.
- Favaro, G. 1987. *Italiano lingua seconda. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*. Milano. Franco Angeli.
- 2002. *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze. La Nuova Italia.
- Gallina, F. 2021. *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*. «Giscel, Quaderni di Base», Numero collana 3. Firenze. Franco Cesati Editore.
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma. Carocci.
- Kellman, S. G. 2000/2007. *The Translingual Imagination*. Lincoln. University of Nebraska Press. (trad. it. *Scrivere tra le lingue*. Troina. Città Aperta).
- Machetti, S., Barni, M., Bagna, C. 2018. *Language policies for migrants in Italy: Tension between democracy, decision-making and linguistic diversity*. In M. Gazzola, T. Templin, B. A. Wickström (a cura di) 2018. *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*. Berlino. Springer: 477-498.
- Panico, G., Sbrocchi, L. G. (a cura di) 2000. *L'insegnamento dell'italiano alle soglie del 2000*. Ottawa. Legas.
- Scibetta, A., Carbonara, V. 2019. *Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: Making visible the ordinariness of multilingualism*. In J. Won Lee, S. Dovchin (a

- cura di) 2019. *Translinguistics. Negotiating Innovation & Ordinariness*. Londra-New York. Routledge: 115-129.
- Sgaglione, A. 2024. “*Finding oneself*” in another language: understanding translingualism and building tools for dealing with trauma in educational contexts. «L'ospite ingrato», 15, I: 373-398.
- Tosi, A. 1995. *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue e educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Firenze. La Nuova Italia.
- Vedovelli, M. 1995. *Apprendimento e insegnamento dell'italiano in contesto migratorio: un bilancio sui modelli e sugli interventi per l'immigrazione recente*. «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», VIII: 50-61.
- 2000. *Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi*. In E. Piemontese (a cura di) 2000. *Lingue, culture e nuove tecnologie*. «Quaderni del Giscel», Firenze. La Nuova Italia: 1-18.
- 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma. Carocci.
- (a cura di) 1994. *Aspetti dell'apprendimento spontaneo e guidato dell'italiano in contesto migratorio*. «SILTA», 2 (numero monografico).