

PI

La valorizzazione
del plurilinguismo.
Una ricerca nelle scuole
del Friuli Venezia Giulia

A CURA DI
FABIANA FUSCO

CENTRO
INTERDIPARTIMENTALE
DI RICERCA SULLA CULTURA
E LA LINGUA DEL FRIULI

CENTRI INTERDIPARTIMENTÂL
DI RICERCJE SU
LA CULTURE
E LA LENGHE DAL FRIÛL

 FORUM

PL

Studi e ricerche sul plurilinguismo

3

La collana 'Studi e ricerche sul plurilinguismo' si propone, attraverso pubblicazioni originali, in forma monografica o collettanea, di contribuire alla riflessione intorno alle dinamiche che alimentano il plurilinguismo, in prospettiva sincronica, diacronica e comparata, su scala locale, nazionale e internazionale, e di offrire spunti di carattere applicativo per la formazione e la sperimentazione in ambito educativo.

Direttrice responsabile

Fabiana Fusco (Università di Udine)

Comitato scientifico

Davide Astori (Università di Parma)
Gerald Bernhard (Università di Bochum)
Moira Irina Cavaion (Centro di Ricerche Scientifiche di Capodistria)
Patrizia Cordin (Università di Trento)
Silvia Dal Negro (Libera Università di Bolzano)
Franco Finco (Università Pedagogica della Carinzia 'Viktor Frankl')
Matejka Grgič (Istituto Sloveno di Ricerche, Trieste)
Laura Linzmeier (Università di Regensburg)
Carla Marcato (Università di Udine)
Antonietta Marra (Università di Cagliari)
Luca Melchior (Università di Klagenfurt)
Martina Ožbot (Università di Lubiana)
Elton Prifti (Università di Vienna)
Paul Videsott (Libera Università di Bolzano)
Ruth Videsott (Libera Università di Bolzano)
Gabriele Zanella (Università di Udine)

Comitato di redazione

Gianluca Baldo (Università di Udine)
Federico Salvaggio (Università di Udine)

La collana si avvale di un sistema di selezione e valutazione delle proposte editoriali con revisori anonimi (referaggio a doppio cieco). Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei revisori.

La presente pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto Impact FVG 2014-20 (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio, prog. 2361) co-finanziato dall'Unione Europea, Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-20



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA



MINISTERO
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



consorzio **vives**



ISTITUTO DI RICERCHE
ECONOMICHE E SOCIALI
FRIULI VENEZIA GIULIA
IRES
RIFERIMENTO SOCIALE

Progetto grafico di copertina
cdm associati, Udine

Stampa
Press Up srl, Ladispoli (Rm)

© **FORUM** 2022
Editrice Universitaria Udinese
FARE srl con unico socio
Società soggetta a direzione e coordinamento
dell'Università degli Studi di Udine
Via Palladio, 8 – 33100 Udine
Tel. 0432 26001 / Fax 0432 296756
www.forumeditrice.it

ISBN 978-88-3283-250-1

Pl

La valorizzazione
del plurilinguismo.
Una ricerca nelle scuole
del Friuli Venezia Giulia

**A CURA DI
FABIANA FUSCO**

La valorizzazione del plurilinguismo : una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia / a cura di Fabiana Fusco. - Udine : Università degli studi di Udine, Centro interdipartimentale di ricerca sulla cultura e la lingua del Friuli : Forum, 2022.
(PI : studi e ricerche sul plurilinguismo ; 3)
ISBN 978-88-3283-250-1

1. Scuole - Educazione interculturale [e] Multilinguismo - Friuli Venezia Giulia - Indagini statistiche
I. Fusco, Fabiana

370.117094539 (WebDewey 2022) – EDUCAZIONE MULTICULTURALE E EDUCAZIONE BILINGUE. Friuli Venezia Giulia

Scheda catalografica a cura del Sistema bibliotecario dell'Università degli studi di Udine

Indice

1. Lingue, repertori e inclusione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia: il progetto <i>IMPACT FVG 2014-20</i>	7
1.1. Il progetto <i>Impact FVG 2014-20</i> : obiettivi e attese	13
1.2. Il progetto <i>Impact FVG 2014-20</i> : l'indagine sociolinguistica.....	17
1.3. Struttura del volume	21
2. Profilo socioanagrafico del campione	23
2.1. Informazioni generali e di contesto.....	24
2.2. Generazioni	31
2.3. Nati all'estero	36
2.4. La famiglia.....	40
2.5. La scuola.....	46
2.6. Amicizie e tempo libero.....	55
2.7. L'Italia e il paese dei genitori.....	60
3. I repertori linguistici e le competenze	65
3.1. Il repertorio nel PO	66
3.2. Il repertorio in Italia	75
3.3. La competenza nella LO.....	89
3.4. La competenza nella lingua italiana	94
3.5. Le competenze in altre lingue	98
3.6. L'apprendimento della LO	100
3.7. L'apprendimento dell'italiano.....	103
3.8. Atteggiamenti verso le lingue e il plurilinguismo	107
4. I comportamenti linguistici	111
4.1. Usi linguistici in ambito familiare	112
4.1.1. Le lingue usate in famiglia e gli interlocutori.....	115
4.1.2. Livelli di competenza e usi linguistici.....	120
4.1.3. Generazione e provenienza del nucleo familiare.....	124
4.2. Usi linguistici in ambito amicale e scolastico.....	134
4.2.1. Il dominio amicale	134
4.2.2. Ulteriori domini di uso linguistico	141

4.3. Le ‘seconde generazioni’	144
4.3.1. Inquadramento socioanagrafico	144
4.3.2. Usi linguistici in ambito familiare e amicale	147
4.3.3. Mantenimento della LO	150
4.4. L’uso delle LO a scuola e per lo studio.....	154
4.4.1. LO e le abilità di lettoscrittura	155
4.4.2. LO e diglossia	157
4.4.3. LO e sistemi alfabetici	159
4.4.4. LO e scuole comunitarie	161
4.4.5. LO e studio individuale.....	162
4.4.6. LO nella pratica didattica.....	164
5. Il Protocollo per l’accoglienza	169
5.1. Divisione in aree.....	174
5.1.1. L’area amministrativo-burocratica.....	174
5.1.2. L’area comunicativo-relazionale	176
5.1.3. L’area educativo-didattica.....	177
5.2. Un nuovo protocollo per accogliere, includere e orientare	186
6. Il punto di vista dei docenti	191
6.1. Accoglienza.....	192
6.2. Inclusione	194
6.3. Orientamento	201
7. Quali politiche di educazione linguistica per i minori e le famiglie plurilingui? Qualche spunto conclusivo	203
Appendice. Il questionario di Impact FVG 2014-20	209
Bibliografia	219

1. Lingue, repertori e inclusione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia: il progetto *IMPACT FVG 2014-20**

Il fenomeno migratorio ha raggiunto in questi ultimi decenni, non solo in Italia, punte ragguardevoli; i dati statistici mettono in rilievo, oltre che la consistenza dei flussi, soprattutto gli snodi socio-economici e politici che spingono masse di uomini e donne, per lo più giovani, a una emigrazione forzata. In tale contesto il nostro paese, tradizionale serbatoio di emigranti con varie destinazioni, è diventato punto di arrivo di ingenti spostamenti migratori e ha dovuto, in tempi rapidi, inventarsi una politica nei confronti dei nuovi arrivati (con risultati, allo stato attuale, non sempre molti efficaci)¹. Per comprendere l'incidenza di questi movimenti anche sul territorio nazionale, può essere rivelatore un rapido sondaggio statistico con alcune risorse di natura più divulgativa e messe a disposizione dalla rete: tanto per citare un esempio, navigando nel sito 'Gens' (<http://www.gens.info/italia/>), è possibile raffigurare l'aggregazione delle comunità mediante la ricerca per cognome². A partire da una verifica svolta, senza alcuna pretesa scientifica, con l'amministrazione comunale di Udine, abbiamo ricavato che tra i cognomi di residenti con cittadinanza non italiana i più diffusi sono i cinesi (Zhou, Chen, Lin, Zhang, Liu), il pakistano (Khan), l'albanese (Hoxha), il kosovaro (Gashi) e l'albanese (Manushi), da lì abbiamo poi interrogato il motore di ricerca del sito citato dianzi, selezionando gli stessi

* La presente pubblicazione così come pure le attività di ricerca e il lavoro sul campo sono il frutto della collaborazione intensa e prolungata degli autori. Nel corso dell'inchiesta e dello studio sulle fonti lo scambio è stato continuo e ha riguardato sia le fasi iniziali di adattamento e predisposizione degli strumenti di indagine sia il momento successivo dell'elaborazione e dell'analisi dei dati (al quale ha contribuito in maniera significativa il collega esperto informatico Fabrizio Tomasi, che qui ringraziamo per il supporto tecnico). Pertanto, sebbene il volume sia espressione di un lavoro corale, a Fabiana Fusco va ascritta l'attribuzione dei capitoli 1 e 7, mentre a Gianluca Baldo spettano i capp. 2, 3 e i par. 4.1, 4.2 e 4.3 del cap. 4, a Federico Salvaggio il par. 4.4 del cap. 4 e i capp. 5 e 6.

¹ Un quadro sociodemografico puntuale sull'immigrazione è contenuto nei rapporti confezionati dalla Fondazione ISMU (in specie Fondazione ISMU 2020, 2021, 2022) e nei contributi del *Dossier Statistico Immigrazione* (IDOS 2020, 2021); cui è necessario affiancare Allievi, Dalla Zuanna (2016), Allievi (2018) e Ambrosini (2020), per ulteriori approfondimenti.

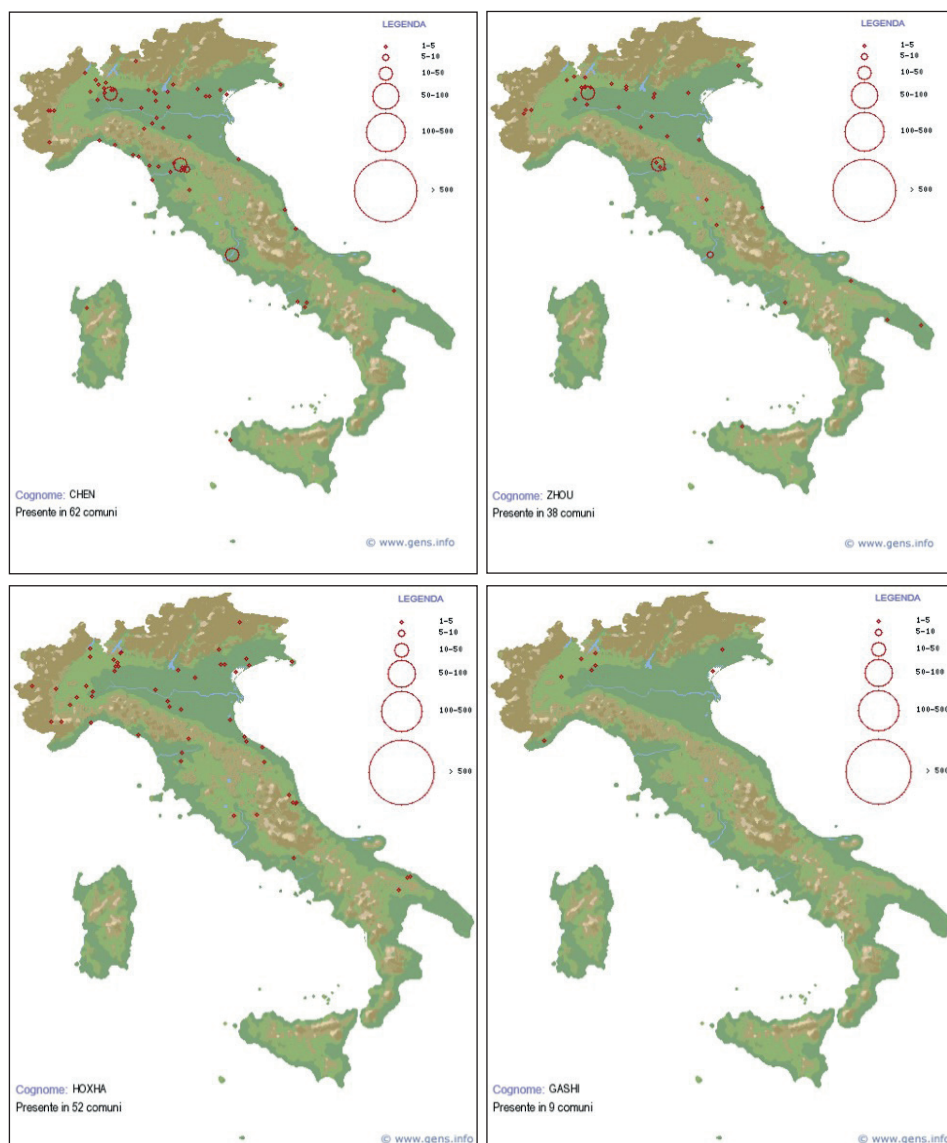
² Lo spunto ci è stato offerto dalla lettura di Scaglione (2016); cfr. altresì Caffarelli (2016).

cognomi, e abbiamo estrapolato le figure 1-4, a dimostrazione di una evidente stabilizzazione di correnti migratorie anche in alcune aree della regione³.

In questo scenario, le competenze linguistiche assumono un ruolo decisivo, nello specifico si allude all'apprendimento dell'italiano da parte di adulti e minori che hanno alle loro spalle lingue di origine (d'ora in avanti LO) molto diverse tra loro, oltre che storie personali e traiettorie culturali del tutto diversificate. L'italiano di stranieri', ora più noto come 'italiano L2', è oggetto di ricerche, in Italia da parecchi decenni; le indagini si sono via via moltiplicate, concentrando l'attenzione sostanzialmente su due aree complementari: da un lato la prospettiva dell'acquisizione dell'italiano come L2, in linea con le trattazioni di matrice sociolinguistica e acquisizionale soprattutto di area germanofona, e dall'altro la ristrutturazione e la (ri)composizione dei repertori linguistici degli immigrati prima e dopo la migrazione, sulla base di scelte d'uso nelle diverse situazioni sociali, cui poi si sono affiancate altre correnti di studio desiderose di approfondire le dinamiche di *language maintenance* e *shift* e gli effetti del plurilinguismo sui diversi codici linguistici, incluse le pratiche di discorso bi- e plurilingue⁴. In generale, però, va detto che gli adulti e i loro figli devono prendere confidenza con strumenti comunicativi adeguati per poter interagire con la comunità ospitante; devono, pertanto, fare i conti con la polimorfa situazione linguistica italiana, in cui si intrecciano la lingua (nelle sue più complesse articolazioni), i dialetti e le lingue di minoranza. Ma la sfida maggiore è quella che coinvolge i minori che devono affrontare un tratto irreversibile della loro storia anche linguistica, ovvero l'inclusione scolastica, un percorso talora non sempre facile da affrontare, sebbene sia oramai riconosciuto che gli alunni con background migratorio rappresentino una benefica occasione di cambiamento per tutta la scuola. Le classi e le scuole plurali sono infatti lo specchio di come è e di come sarà l'Italia di domani e pertanto sono i primi laboratori in cui gli apprendenti sperimentano prove di educazione plurilingue e interculturale. Testimonianza di questo dinamismo sono gli 876.801 studenti che negli anni scolastici più recenti sono entrati nel sistema formativo nazionale. Il notiziario dell'Ufficio Statistica del Ministero, pubblicato a settembre 2021 (d'ora in avanti MIS, 2021), evidenzia che nel 2019/2020 la percentuale degli alunni con cittadinanza straniera è pari al 10,3% del totale degli iscritti

³ Ci sia permesso citare Fusco (2017) per una panoramica sulla relazione tra comunità immigrate e plurilinguismo nel contesto urbano udinese e Fusco (2021a) per un focus specifico sulla presenza dei bambini e dei ragazzi con background migratorio nelle scuole cittadine, che rappresentano l'antefatto della presente indagine.

⁴ Un aggiornamento su questi temi è rintracciabile in Carbonara, Scibetta (2020), Cognigni (2020) e Gallina (2021), da cui ricostruire l'articolata bibliografia di riferimento.

Figure 1-4. Estrazione dei cognomi dal sito <http://www.gens.info/italia/>.

(cioè 8.484.115), con cifre e ripercussioni sui numeri complessivi differenziate tra un grado e l'altro. La ripartizione vede le seguenti percentuali: il 19,0% nella scuola dell'infanzia (dove ammontano a 166.351), il 36,2% nella scuola primaria (317.734), il 21,4% nella scuola secondaria di primo grado (188.038)

e il 23,3% nella scuola secondaria di secondo grado (204.678). Sempre a livello nazionale, nel 2019/2020, il 65,4% degli alunni con cittadinanza straniera è risultato nato in Italia (in totale 573.845), con una crescita del 3,7% rispetto all'a.s. precedente⁵; tale dato ha rafforzato il sorpasso delle 'seconde generazioni' documentato per la prima volta, con il 51,8%, nel 2013/2014. A livello di grado scolastico, disaggregando l'analisi, si rintracciano punte più elevate. La percentuale infatti sale al 74,6% nella scuola primaria e all'81,9% nella scuola dell'infanzia. Tra questi studenti si riscontrano complessivamente più di duecento nazionalità. L'ordine dei paesi di provenienza si conferma lo stesso negli ultimi anni scolastici, con i primi nove posti occupati da Romania, Albania, Marocco, Cina, India, Egitto, Moldavia, Filippine, Pakistan e Bangladesh.

Questa istantanea statistica non riproduce un fatto inedito o episodico, ma semmai il monitoraggio emblematico di una realtà che ha iniziato a cambiare molti decenni fa e che ora si sta stabilizzando nelle nostre aule scolastiche. Tale consolidamento è altresì ascrivibile al ruolo giocato dai professionisti del sistema scolastico che si sono impegnati con forza e creatività per far proprie capacità e conoscenze inedite, per rispondere alle normative, per interrogarsi sui modi e sui tempi più adatti per l'accoglienza e l'inclusione, insomma per operare in contesti educativi eterogenei e complessi tanto sul piano linguistico quanto su quello culturale. Eppure tale abnegazione non sembra o non è sembrata sufficiente. Nonostante questo articolato patrimonio di esperienze si sia rafforzato nel tempo, da alcune ricerche recenti abbiamo infatti scoperto che (ancora oggi) molti insegnanti (giovani e meno giovani) fanno fatica a riconoscere e apprezzare le differenze, a far propria una competenza professionale ispirata alla valorizzazione del plurilinguismo e alla funzione benefica dell'educazione plurilingue. Per molti è complicato perfino entrare in contatto con i genitori stranieri (o, nel caso, con gli adulti di riferimento) che accompagnano i bambini durante il loro percorso scolastico. È altresì frequente che gli insegnanti e gli educatori non abbiano le idee chiare sulle provenienze delle famiglie e che il più delle volte li appellano frettolosamente come arabi, africani, sudamericani, dell'Europa dell'Est e così via. In aggiunta molti insegnanti, ignorando le traiettorie migratorie dei genitori dei loro allievi, ritengono addirittura superfluo recuperare determinate informazioni.

⁵ L'incremento è rintracciabile tra gli studenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado a fronte di un calo nella scuola dell'infanzia, in linea con i dati dei bambini italiani: nel resoconto si puntualizza, a proposito della secondaria di secondo grado, che «considerando le attuali tendenze è tuttavia facilmente prevedibile che nel giro di qualche anno, anche in questo ordine di scuola, [gli studenti nati in Italia] diventeranno la quota maggioritaria» (MIS, 2021, p. 18).

In realtà è oramai noto da tempo che gli operatori della scuola dovrebbero focalizzare la loro attenzione sui retroterra familiari e considerare i genitori stranieri non come soggetti invisibili o problematici ma come risorse preziose, perché sono proprio loro i depositari della memoria, anche linguistica, dei vissuti ancorati all'esperienza della migrazione, una memoria che è e sarà giocoforza tratto costitutivo e trasversale della crescita dei figli, in particolare del loro diventare adolescenti e giovani adulti in un paese che li ha accolti o che, il più delle volte, è il luogo di nascita. Le scuole inoltre non colgono un fatto ingenuo, ovvero che hanno a che fare con persone che sono divenute genitori in un paese che non è il loro (talora per scelta consapevole, talora per pura casualità), ma che rappresenta la sede cui affidare l'emancipazione e il miglioramento delle proprie condizioni di vita e, in special modo, di quelle dei figli. La normativa del sistema scolastico italiano offre molte opportunità tese a coinvolgere sempre più i genitori. Nonostante ciò le relazioni a scuola spesso non si creano, gli insegnanti registrano difficoltà comunicative con gli adulti. Sono difficoltà principalmente linguistiche, ma che sono imputabili anche alle varie esperienze e alle difformi culture dell'educazione cui ciascuno fa riferimento nel comprendere i percorsi di vita degli altri.

Tale consapevolezza sul ruolo cruciale della famiglia, anche e soprattutto in merito alle dinamiche linguistiche, va costantemente sostenuta all'interno dell'ambiente scolastico, perché gli atteggiamenti degli insegnanti tendono a polarizzarsi o verso una vaga e astratta valorizzazione del plurilinguismo della classe o verso un approccio didattico essenzialmente monolingue (solo italiano) oppure fatto di 'solitudini monolingui' (italiano e le altre lingue separate le une dalle altre) (per una puntualizzazione decisivo è il poderoso Cummins, 2021b): tanto la vaghezza quanto il monolinguisimo generano ripercussioni rilevanti sul comportamento linguistico degli alunni e delle loro famiglie. Le generazioni *à la Rumbaut*, ovvero le generazioni 1.25, 1.5, 1.75 e 2.0 (più nota con la denominazione 'seconda generazione')⁶ sono infatti responsabili, ognuna con spinte e modalità diverse, della ristrutturazione e della (ri)composizione del repertorio linguistico del nucleo familiare, nella direzione di una più spiccata adesione verso la/e lingua/e della comunità ospitante. Tale fenomeno è sempre più visibile nel momento in cui i minori varcano la soglia dell'istituzione scolastica, ovvero all'avvio e alla condivisione di pratiche di socializzazione più focalizzate sull'italiano. Tale pressione verso la lingua di scolarizzazione è talora sollecitata

⁶ Prendiamo ispirazione dall'accreditata proposta terminologica dello studioso Rumbaut (1997 e 2004), ormai invalsa nell'uso, che distingue i bambini e ragazzi giunti nel nuovo contesto durante il proprio percorso di scolarizzazione, o prima del suo avvio o, ancora, nati nel paese che ha accolto i familiari.

dagli insegnanti stessi, che rifuggono da ogni contatto con le lingue del repertorio di origine se non come espediente transitorio ed emergenziale, per agevolare la comunicazione con gli alunni arrivati in Italia da poco tempo oppure per occasioni di sporadico (e ingenuo) confronto interculturale. L'opportunità di beneficiare di un ricco patrimonio linguistico è quindi per lo più disattesa (su cui si veda altresì Garraffa *et al.*, 2020).

Poste queste premesse, è facile ravvisare tra le scelte linguistiche degli scolari una oscillazione negli usi che li porta da un lato ad avvalersi quasi sempre l'italiano nell'ambiente scolastico e dall'altro ad alternare l'italiano e le lingue del repertorio di origine nel contesto familiare e delle relazioni con la comunità di appartenenza. Tale situazione genera alla/e lingua/e di origine una contrazione sempre più vistosa nel repertorio linguistico, tanto da assumere i contorni della/e *heritage language(s)* il cui impiego è intercettato per lo più negli spazi della rete etnico-culturale. Proiettando tali spunti nella prospettiva dello sviluppo delle competenze, appare chiaro che tale restrizione degli ambiti d'uso del repertorio d'origine, che si manifesta prima che il percorso di apprendimento delle lingue che lo compongono abbia maturato una relativa stabilizzazione e prima che si sia realizzato un rilevante e decisivo contatto con l'esperienza di alfabetizzazione, candida la lingua italiana a diventare, quanto meno nella percezione dei minori, la lingua prevalente del repertorio individuale, sia come tasso di frequenza e estensione d'uso sia nella valutazione della competenza. Le lingue di origine invece arretrano, perimetrando e alimentando le loro occasioni di impiego nello spazio comunicativo familiare, in quello amicale (purché il repertorio sia almeno in parte sovrapponibile tra i coetanei) e infine in quello delle relazioni extra-familiari, che di norma coinvolgono soggetti appartenenti alla/e stessa/e comunità. Tale scenario è ricorrente e osservabile nell'ambiente urbano, dove si rintracciano una densità della popolazione immigrata più accentuata, una maggior concentrazione abitativa in specifiche zone e una ampia possibilità di eventi aggregativi: tali circostanze incoraggiano il mantenimento di una rete di rapporti anche ispirata dall'appartenenza etnica, potenziando le occasioni d'uso del repertorio d'origine. Se tale disponibilità fosse ben sviluppata, e talora effettivamente lo è, anche all'interno della scuola, grazie all'intervento delle famiglie, dei mediatori, dell'associazionismo, ecc. sarebbe possibile valorizzare il repertorio plurale degli allievi con interventi mirati e pianificati a partire dalle prime fasi di scolarizzazione.

Va oltretutto segnalato che tale attenzione verso le conoscenze pregresse dei minori è oramai un presupposto acquisito e consolidato, già dalla fine degli anni Novanta, quando l'Education Policy Division dell'Education Department, nella fattispecie il *Language Policy Programme* del Consiglio d'Europa, ha cercato di adunare e accreditare le esperienze didattiche e le pubblicazioni scien-

tifiche ispirate alla valorizzazione del plurilinguismo come risorsa per l'educazione linguistica. Il punto di partenza di questo *corpus* di ricerche e azioni è relativizzare il problema che ruota attorno a quale varietà di lingua insegnare (tradizionalmente lo standard) e optare per una inclusione di tutte le varietà di cui si avvalgono gli allievi così da sollecitare in modo ragionato un confronto tra queste e lo standard o con tutte quelle lingue che, per innumerevoli motivi, entrano nei contesti quotidiani dell'educazione plurilingue. La lingua, in questa visuale inedita, è protagonista nell'educazione linguistica, non nel ruolo di oggetto cristallizzato di insegnamento, ma come risorsa viva e variabile da osservare, confrontare e manipolare, in un contesto in cui tutte le lingue e le varietà hanno diritto di cittadinanza⁷.

È vero che stiamo invocando temi e spunti di lavoro propri della ricerca linguistica, i cui strumenti consentono di muoversi con una certa sicurezza nel campo della varietà della lingua e dei confronti interlinguistici. È altrettanto acclarato che non è pensabile che tutti coloro che operano nell'ambito dell'educazione al plurilinguismo debbano avere una specifica formazione da linguisti, ma sarebbe invece raccomandabile uno scambio di punti di vista e di competenze tra gli insegnanti e i linguisti stessi, per confezionare assieme modalità e strumenti didattici che siano di stimolo e di sostegno allo sviluppo di una consapevolezza plurilingue nelle nuove generazioni che colorano con le loro lingue le nostre aule e le nostre vite. Da queste premesse imprescindibili, in particolare la stretta e necessaria collaborazione tra ricerca linguistica e pratica educativa, siamo partiti per costruire il progetto *Impact FVG 2014-20* e per metterne in campo le varie azioni, di cui illustreremo nella prossima sezione i tratti essenziali sul piano metodologico e delle scelte che hanno accompagnato l'indagine; l'ultimo paragrafo ha il compito di descrivere in modo sommario i contenuti discussi nella successione dei capitoli.

1.1. Il progetto *Impact FVG 2014-20*: obiettivi e attese

Il progetto costituisce un'azione finanziata dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, Obiettivo Nazionale 2, Integrazione e consolidamento dei Piani di intervento regionali per l'integrazione di paesi terzi. Si tratta di un'iniziativa interdisciplinare, avviata nel 2018, a supporto dell'inclusione scolastica dei minori con background migratorio con politiche e azione

⁷ Di proficua lettura è ad esempio la recente *Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa* su «*plurilingual and intercultural education for democratic culture*» (cfr. *Recommendation CM/Rec(2022)1*, reperibile al sito www.coe.int).

co-progettate sul territorio. Capofila del progetto è la Regione Friuli Venezia Giulia, a cui si sono affiancati le Università di Udine e di Trieste come partner della ricerca e un consorzio di cooperative, operanti, sempre in tema di migrazione, nell'area regionale. Il contributo assegnato avrebbe dovuto far fronte alle varie necessità fino al 2020, cioè un biennio di attività di ricerca, ma l'emergenza sanitaria causata dalla pandemia di Sars-Cov-2 ha consentito la prosecuzione e il potenziamento di alcuni interventi, inevitabilmente rallentati dalla chiusura delle scuole, fino a ottobre 2022, data entro la quale il progetto si concluderà.

L'Ateneo udinese, nello specifico il Dipartimento di Lingue e letterature, formazione, comunicazione e società, cui afferisce la scrivente, ha aderito con entusiasmo alla possibilità di collaborare nel partenariato, assumendo determinati impegni, compatibili con le aree di ricerca dipartimentali. In qualità di responsabile scientifica, la scrivente si è assunta l'obiettivo di fornire una disamina della situazione sociolinguistica a livello territoriale, nello specifico nell'area friulana (non sono però mancate occasioni di confronto con altri punti dislocati nella zona giuliana), con indagini nelle scuole, che hanno visto il coinvolgimento di diversi attori interessati al fenomeno, e con momenti di formazione a beneficio degli insegnanti, finalizzati alla creazione e alla condivisione di risorse tese a favorire l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento dei minori con background migratorio.

Il presente volume, che rappresenta l'esito di una parte degli obiettivi, si affianca al recente *Protocollo di accoglienza di Impact FVG 2014-20* (Fusco, 2021b): entrambi sono stati parzialmente anticipati dal *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto* e dal *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio* sviluppati nel corso di fasi precedenti dell'inchiesta⁸. Queste pubblicazioni si inseriscono nel filone degli studi che negli ultimi anni hanno approfondito le ricadute del fenomeno migratorio sul piano linguistico nel panorama regionale (tra cui Fusco, 2017 e 2021a; Marcato, 2021). Nel corso del biennio 2018-2020, alla responsabile si sono affiancati due assegnisti di ricerca, Gianluca Baldo e Federico Salvaggio, e l'esperto informatico Fabrizio Tomasi, che hanno collaborato nelle varie fasi progettuali, raccogliendo e analizzando i dati sociali e linguistici e fornendo alle scuole coinvolte incontri di formazione e risorse didattiche⁹.

⁸ Entrambi i *Report* sono disponibili alla pagina ufficiale dedicata nel sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: <https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>.

⁹ Alcuni dei frutti di questo lavoro di raccolta di dati sul campo, analisi e ricerca sono le pubblicazioni Baldo (2021a, 2021b, 2021c e 2021d); Baldo, Salvaggio (2021) e Salvaggio (2021), a cui si invia per ulteriori approfondimenti sul progetto.

L'obiettivo primario della proposta progettuale è stata la creazione di una rete di scuole (grazie all'intervento dell'Ufficio Scolastico Regionale, che qui ringraziamo)¹⁰, di centri e associazioni di migranti o di volontariato che organizzano corsi pomeridiani di sostegno, con il fine di creare un raccordo tra percorsi di formazione ufficiali e le offerte sorte spontaneamente sul territorio per compensare o colmare eventuali lacune. Attraverso tale rete abbiamo avuto la possibilità da un lato di condurre una rilevazione anche qualitativa del fenomeno dell'inclusione scolastica tesa a rilevare in maniera più precisa e accurata i bisogni dell'utenza e dall'altro di sviluppare e condividere un protocollo di accoglienza, inclusione e orientamento teso a valorizzazione le competenze dei minori con background migratorio, iscritti a percorsi formativi scolastici nelle ex-province di Udine e Pordenone. Particolare attenzione è stata dedicata alla ricerca di informazioni aggiornate e attendibili sulla questione della dispersione scolastica degli alunni, con il fine di identificare entità, tendenze e fare qualche ipotesi sulle possibili cause. Particolarmente delicata si è rivelata la realtà delle 'seconde generazioni', discendenti di immigrati spesso nati in Italia che si trovano in una fase di passaggio tra il paese di origine e quello di arrivo. Il successo scolastico e le scelte per il futuro di questi nuovi cittadini sono pesantemente influenzati dalle condizioni familiari e da un contesto formativo che non sempre è pronto a reagire con efficacia e a offrire strumenti in grado di garantire le stesse opportunità dei coetanei italiani (cfr. Strozza *et al.*, 2021).

Poiché un'area di intervento immediato è stata quella dello sviluppo e rafforzamento della lingua italiana, la tappa successiva del progetto ha previsto la creazione di strumenti condivisi che hanno consentito agli istituti e alle scuole coinvolte di proporre corsi di qualità, con strumenti aggiornati e una offerta didattica il più possibile adeguata ai bisogni degli allievi. Le azioni si sono distribuite su più livelli e hanno puntato non solamente alle necessità immediate della comunicazione di base, ma anche alla lingua dello studio e all'adattamento di risorse scolastiche in uso. I testi prodotti e le pratiche attuate sono stati fatti circolare tra i docenti nelle scuole e negli istituti coinvolti, che in tal modo hanno avuto la possibilità di partecipare fattivamente, esprimendo un loro feedback e riorientando, ove possibile, alcuni aspetti progettuali. Le azioni di sostegno si sono svolte non soltanto durante l'orario scolastico, ma anche du-

¹⁰ Alla rete costituita grazie all'intervento dell'Ufficio Scolastico Regionale, se ne sono aggiunte altre due, altrettanto interessate e già coinvolte in attività di ricerca analoghe: nella fattispecie, si tratta di 'Non uno di meno', che contempla gli istituti comprensivi di Pordenone, e 'Melting Voices', promossa dall'Istituto Superiore 'A. Malignani' di Udine.

rante le ore pomeridiane, grazie all'appoggio di associazioni ed enti, pubblici o di volontariato, già impegnati da molto tempo nel settore. I materiali sviluppati sono stati condivisi nella fase di disseminazione del progetto, cioè a partire dal secondo anno, attraverso incontri e seminari con i docenti delle scuole (per lo più *webinar*, vista la situazione di emergenza sanitaria che ha contraddistinto soprattutto l'a.a. 2019/2020). In queste occasioni, è stata offerta una adeguata formazione sulla situazione, sui bisogni degli allievi e sui possibili strumenti a disposizione degli operatori.

Il momento del passaggio tra i diversi ordini di scuola è stato infine accompagnato dalla predisposizione di materiali e da attività di orientamento che hanno coinvolto sia i minori sia, e soprattutto, i loro familiari. In questi incontri sono state presentate prospettive diverse e suggerite alternative che hanno saputo meglio valorizzare le risorse umane e le culture dei migranti, con l'obiettivo di favorire l'integrazione dei nuovi cittadini e offrire prospettive di vita più eque e paritarie rispetto ai coetanei italiani. Gli obiettivi di questa fase erano di facilitare l'inserimento dei nuovi arrivati e rendere meno traumatico il passaggio, sia offrendo dei punti di riferimento e contatto tra pari sia fornendo una adeguata informazione alle famiglie. Dove possibile si sono sempre cercati punti di raccordo con il territorio e con le associazioni di migranti. Un elemento importante in questa fase è stata la creazione di un portfolio regionale delle lingue dei migranti che ha saputo dare la giusta rilevanza al plurilinguismo dei parlanti, interpretato come risorsa per il territorio.

Le attività previste dall'intero progetto, pur se si concluderanno a ottobre, siamo certi che offriranno ulteriori occasioni di incontro e formazione con i docenti e gli operatori del settore. I risultati raggiunti, in parte qui presentati e in parte confluiti in Fusco (2021b), sono stati discussi con i partecipanti alle varie attività del progetto in modo tale da offrire loro l'opportunità di testare i materiali prodotti e, soprattutto, di disporre di una esperienza pilota grazie alla quale sarà possibile ricalibrare le azioni ed eventualmente aggiornarle in vista di una proficua e costante collaborazione tra ricerca linguistica e prassi educativa. Infatti, nell'ottica di una sostenibilità futura, rimarranno i materiali creati con le scuole e gli istituti, che andranno a costituire idealmente un 'archivio' di buone pratiche teso a rafforzare ogni iniziativa di accoglienza e inclusione scolastica. I destinatari primi del progetto, gli alunni con background migratorio, potranno in prospettiva beneficiare di interventi strutturati e ben coordinati che li accompagneranno dal momento del primo ingresso nel sistema educativo fino a quello della scelta di studio superiore o delle prospettive professionali.

1.2. Il progetto *Impact FVG 2014-20*: l'indagine sociolinguistica

Nel corso dell'anno scolastico 2018/2019 il gruppo di ricerca, prendendo ispirazione dal metodo introdotto e sviluppato da Chini (2004b) e Chini, Andorno (2018), ha avviato il rilevamento, coinvolgendo numerose scuole primarie e secondarie di primo grado, in diversi punti della regione. Nello specifico, è stato raccolto un articolato *corpus* di dati sociolinguistici attraverso un questionario rivolto agli alunni beneficiari dell'azione, che si riporta in appendice, e una serie di interviste ai loro familiari, ai docenti, agli amministrativi e ai dirigenti degli istituti coinvolti. Gli obiettivi primari dell'indagine sono l'osservazione delle dinamiche in atto nel territorio, sul piano socioanagrafico e linguistico, al fine di tracciare un quadro il più possibile preciso e aggiornato della situazione, oltre che di individuare eventuali linee di tendenza comuni o asimmetrie rispetto agli studi precedenti. La finalità di tali indagini è anche di poter disporre di una ampia messe di risultati e dati ottenuti con uno strumento affine (cioè il questionario) che, seppur ancorati ad aree urbane diverse e raccolti in fasi temporali differenziate, possa illuminare i molteplici e cangianti aspetti della presenza di minori con background migratorio nel sistema educativo e costituire una pietra di paragone funzionale per allargare gli orizzonti della ricerca sulla valorizzazione del plurilinguismo nelle classi scolastiche¹¹.

Va subito detto che nella fase preliminare di preparazione al sondaggio, si è riscontrata una ampia e generosa disponibilità dei docenti e dei dirigenti a cui sono state di volta in volta illustrate le finalità e le attese dell'intero progetto. Tale interesse è testimoniato dall'adesione di undici istituti comprensivi, per un totale di trentuno scuole primarie e sedici secondarie di primo grado, così da collegare ciascuna delle quattro ex-province della regione: la tabella 1 sintetizza l'elenco delle sedi coinvolte e il numero degli studenti che hanno partecipato al sondaggio, in totale 1.081 minori.

Tabella 1. *Istituti e numero di studenti coinvolti nell'indagine.*

<i>Istituto Comprensivo</i>	<i>Scuola Primaria/Scuola SS di I grado</i>	<i>Numero di studenti</i>
IC VI di Udine	Primaria 'G. Carducci'	19
	Primaria 'A. Friz'	49

¹¹ A tal proposito va rammentata la pregevole esperienza coordinata da Chiara Gianollo dell'Università di Bologna, che si pone come obiettivi lo studio e la valorizzazione delle lingue di origine degli studenti della scuola primaria: per un approfondimento rimandiamo a Gianollo, Fiorentini (2020), Fiorentini, Gianollo (2021a e 2021b).

<i>Istituto Comprensivo</i>	<i>Scuola Primaria/Scuola SS di I grado</i>	<i>Numero di studenti</i>
	Primaria 'E. Girardini'	16
	SS di I grado 'G. Marconi'	42
	SS di I grado 'E.F. Bellavitis'	28
IC 'Tina Modotti' di Premariacco	Primaria 'E. De Amicis'	4
	Primaria 'I. Nievo'	8
	Primaria 'G. Marconi'	3
	SS di I grado di Premariacco	8
	SS di I grado 'I. Nievo'	12
IC di Manzano	Primaria 'P. Zorutti'	15
	Primaria 'C. Fenzi'	9
	Primaria via Libertà	12
	Primaria via Rossini	12
	Primaria 'P. Molinari'	4
	SS di I grado di Manzano	41
	SS di I grado di San Giovanni	47
IC Val Tagliamento	Primaria di Mediis	12
	SS di I grado di Ampezzo	9
	SS di I grado di Villa Santina	15
IC 'C. Deganutti' di Latisana	Primaria 'P. Zorutti'	5
	Primaria 'E. De Amicis'	2
	SS di I grado 'C. Peloso Gaspari'	59
IC Pordenone Centro	Primaria 'A. Gabelli'	24
	Primaria 'IV Novembre'	30
	SS di I grado Centro Storico	25
IC Torre di Pordenone	Primaria 'G. Narvesa'	10
	Primaria 'Odorico da Pordenone	10
	SS di I grado 'G. Lozer'	61
IC 'N. Cantarutti' di Azzano Decimo	Primaria 'C. Battisti'	43
	Primaria 'M. Hack'	7
	Primaria 'F.lli De Carli'	7
	Primaria 'N. Sauro'	3

<i>Istituto Comprensivo</i>	<i>Scuola Primaria/Scuola SS di I grado</i>	<i>Numero di studenti</i>
	Primaria 'A. Diaz'	8
	SS di I grado 'L. Luzzatti'	32
IC 'M. Hack' di Maniago	Primaria 'D. Alighieri / A. Manzoni'	46
	Primaria 'San Domenico Savio'	13
	Primaria 'San Giovanni Bosco'	13
	SS di I grado 'G. Marconi'	72
	SS di I grado di Tesis/Vivarò	9
IC 'Marco Polo' di Grado	Primaria di Fossalòn	7
	Primaria 'D. Alighieri'	5
	SS di I grado 'Marco Polo'	22
IC 'Marco Polo' di Trieste	Primaria 'U. Gaspardis'	69
	Primaria 'A. Pittoni'	46
	SS di I grado 'Elli Fonda Savio / A. Manzoni'	88
Totale		1.081

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

I criteri che ci hanno guidato nella selezione sono stati vari, tuttavia si è privilegiata la densità di residenti stranieri negli agglomerati urbani, in modo da includere le scuole con una nutrita presenza di scolari con background migratorio. Il vaglio quantitativo è stato condotto confrontando le cifre ottenute dalle anagrafi locali con quelle offerte dall'Ufficio Scolastico Regionale e dal sito governativo 'Scuola in chiaro', in modo da creare un campione di istituti rispondenti al criterio quantitativo di massima presenza. Alcune scuole sono state prescelte in ragione di criteri qualitativi, ovvero in quanto rappresentano 'studi di caso' peculiari e significativi per gli obiettivi progettuali (ad es. la presenza di aggregati coesi di comunità immigrate ovvero aree toccate dall'immigrazione solo di recente e così via). Si sono infine affiancati in seguito, soprattutto perché interessati alla ricerca, gli Istituti 'C. Deganutti' di Latisana (UD) e il 'T. Modotti' di Premariacco (UD).

Accanto alle sedi presso le quali abbiamo svolto l'indagine, va di certo aggiunta qualche considerazione in merito agli strumenti adottati, in parte già presentati. In merito all'analisi dei repertori e delle competenze linguistiche dei bambini e dei ragazzi coinvolti, ci siamo ispirati al questionario sociolinguistico confezionato dal gruppo di ricerca coordinato da Marina Chini nel corso della

poterosa inchiesta condotta in provincia di Pavia e in Piemonte (Chini, Andorno, 2018, pp. 304-316). Lo strumento, funzionale alla raccolta di informazioni socioanagrafiche e linguistiche, è stato parzialmente ricalibrato per renderlo più compatibile agli obiettivi precisi di *Impact FVG 2014-20*; si è infatti ritenuto utile affiancare una sezione conclusiva costituita da una serie di domande tesa a illuminare l'impiego delle lingue e delle varietà presenti nei repertori dei minori per lo studio, a scuola e a casa, e le eventuali difficoltà riscontrate nella fase iniziale dell'inserimento. La versione quindi utilizzata è costituita da una batteria di circa sessanta quesiti, suddivisa in otto sezioni: la vita in Italia, il repertorio del parlante e i suoi usi linguistici, la scuola e il tempo libero, la conoscenza dell'italiano da parte dei genitori, gli ambiti di uso dei diversi codici noti, il repertorio nel paese di origine, l'autovalutazione delle proprie competenze, l'uso dei diversi codici per lo studio e a scuola.

Un altro obiettivo dell'indagine riguardava il punto di vista degli operatori scolastici ai quali è stato somministrato un questionario confezionato e diffuso da remoto attraverso Google Forms, mirato quindi all'osservazione del fenomeno dalla loro esperienza. In questo caso il modello è lo strumento adottato da Amenta, Turrisi (2017) per una ricerca nelle scuole palermitane finalizzata a intercettare gli atteggiamenti dei docenti e le loro percezioni sull'educazione plurilingue. Anche in questo caso abbiamo qua e là apportato qualche lieve modifica: in definitiva abbiamo ripartito il questionario in quattro sezioni, destinate a raccogliere informazioni sul profilo professionale degli insegnanti e sulle esperienze pregresse nella didattica ad alunni con background migratorio, sulle scuole presso le quali prestano servizio e sulla presenza di allievi con cittadinanza non italiana nelle loro classi, sulle risorse a disposizione e di cui si avvalgono per affrontare il fenomeno, infine sulle difficoltà e sulle opportunità rappresentate dall'agire educativo in un contesto plurilingue. Al fine di ottenere un quadro della situazione più dettagliato e con l'intento di approfondire alcune delle tematiche in modo diretto, si è ritenuto indispensabile accompagnare il questionario da remoto con alcune interviste semistrutturate che hanno coinvolto il personale docente e amministrativo degli istituti, la dirigenza e pure un gruppo di genitori.

Attraverso i questionari, trattati statisticamente mediante il programma SPSS e rielaborati attraverso fogli di calcolo Excel¹², è stato possibile raccogliere ed esaminare una corposa messe di dati linguistici, di cui nei prossimi capi-

¹² IBM SPSS, cioè Statistical Package for Social Science, è una risorsa che, tra le varie funzioni, permette di svolgere analisi e calcoli statistici di facile gestione; a questo abbiamo affiancato i fogli di calcolo Excel per la successiva elaborazione in grafici e per la rappresentazione visiva dei dati.

toli estrapoleremo quelli pertinenti il profilo del campione, ovvero i temi del repertorio plurilingue, dei comportamenti linguistici del campione nel vissuto quotidiano, e la prospettiva degli operatori scolastici.

1.3. Struttura del volume

Il volume è articolato in sette capitoli, incluso il presente che, come si è visto, ha lo scopo di inquadrare il progetto all'interno del filone di studi sul plurilinguismo nel contesto scolastico. Il secondo introduce i primi dati e contestualizza a livello socioanagrafico il campione; i minori con background migratorio che hanno partecipato al progetto sono qui indagati in base alla generazione di arrivo o nascita in Italia, alla composizione dei nuclei familiari, in merito alle abitudini e frequentazioni nell'ambito scolastico e nel tempo libero. Le due sezioni successive (capp. 3-4) sono invece di carattere prevalentemente linguistico e offrono una descrizione dei ricchi inventari di risorse a disposizione degli informanti sia in Italia sia nel paese di origine. La competenza nei differenti codici e gli atteggiamenti verso le numerose opportunità espressive a disposizione dei parlanti lasciano successivamente spazio a un approfondimento sugli usi linguistici in diversi contesti e situazioni (in specie nell'ambiente familiare), alle interazioni con gli amici e a scuola, con i compagni e gli insegnanti. Le variabili considerate nell'analisi dei dati sono numerose, ma uno spazio particolare è dedicato alle 'seconde generazioni', i nati in Italia da almeno un genitore straniero, e agli usi delle lingue di origine in contesto educativo, nelle attività legate più da vicino allo studio. Il quinto capitolo crea idealmente un raccordo con il *Protocollo per l'accoglienza* predisposto da *Impact FVG 2014-20* (Fusco, 2021b), volume che sintetizza direttive, esperienze e idee al fine di offrire ai docenti alcuni strumenti validi ed efficaci per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento dei minori con background migratorio nelle scuole friulane. La presentazione dei dati rilevati nelle scuole e tra gli alunni è completata da una dettagliata rassegna delle prospettive e stimoli offerti dai docenti, intervistati in parallelo alla somministrazione dei questionari sociolinguistici. Alcune considerazioni conclusive, ricomprese nel capitolo 7, sintetizzando le prospettive emerse e facendo il punto della situazione a livello regionale, si offrono come punto di partenza e base solida per riflessioni sul fenomeno, in una prospettiva anche futura. Chiudono il libro un'*Appendice*, che contiene il questionario adottato come strumento di indagine, e una bibliografia, che tiene conto della ricerca sui vari temi discussi.

Nel complesso i capitoli cercano di offrire informazioni e spunti utili per rispondere a una serie di interrogativi, primo tra tutti 'Quali percorsi di educa-

zione linguistica costruire per classi plurilingui?'. Il lettore (insegnante, educatore o operatore scolastico) non troverà però in queste pagine la ricetta perfetta per rendere la sua azione educativa indiscutibile, ma dati sociolinguistici, resoconti di sperimentazioni, impliciti suggerimenti, indicazioni operative e riflessioni che gli consentiranno di affrontare la sua relazione con la classe con una consapevolezza inedita e con qualche risorsa aggiuntiva. Pertanto non ci saranno prescrizioni ovvero suggerimenti riconducibili a modelli standardizzati, perché ogni considerazione e ogni intervento sono stati calibrati su una realtà specifica, ma soprattutto su problemi attuali e autentici.

Prima di chiudere ci sia permesso ricordare una serie di sostegni grazie ai quali la ricerca si è potuta sviluppare in modo solido e sereno. La raccolta materiale dei dati è stata resa possibile esclusivamente grazie alla collaborazione disinteressata e generosa dei docenti e delle docenti degli istituti raggiunti, oltre che al decisivo sostegno dell'Ufficio Scolastico Regionale, che si desidera qui ringraziare di cuore; una menzione va riservata ai colleghi e alle colleghe del 'Coordinamento degli interventi in materia di immigrazione (Direzione centrale autonomie locali, funzione pubblica, sicurezza e politiche dell'immigrazione)' della Regione Friuli Venezia Giulia, che hanno accompagnato con competenza e cortesia ogni fase del progetto.

Un ultimo pensiero è rivolto, sul piano sia metodologico sia scientifico, agli studi condotti nella provincia di Pavia e a Torino e coordinati nel 2002 e successivamente a distanza di dieci anni da Marina Chini e Cecilia M. Andorno (Chini, 2004b; Chini, Andorno, 2018), due esperienze cui il presente contributo si sente fortemente debitore e nella cui scia aspira in ultima analisi a inserirsi; ma va soprattutto ribadito che senza il magistero di Marina Chini questa indagine non avrebbe significato. Alla sua memoria è dedicata.

2. Profilo socioanagrafico del campione

Come si è visto nel capitolo 1 e come rilevano molte pubblicazioni statistiche sul fenomeno (Pittau, 2019; ISMU, 2022; IDOS, 2021), la presenza di cittadini stranieri in Italia è diventata da tempo una costante. I nuovi italiani contribuiscono infatti in misura significativa al mercato del lavoro nazionale (Ministero del Lavoro, 2021) e si inseriscono in maniera sempre più profonda a livello territoriale. La componente rappresentata dai minori, figli di immigrati che si iscrivono alle scuole di ogni ordine e grado e frequentano le lezioni assieme ai ragazzi e alle ragazze italiani, incontrando difficoltà, ostacoli, ma anche dando prova di resilienza e conseguendo successi, è di notevole importanza ai fini di comprendere le caratteristiche strutturali del fenomeno nel territorio (MIS, 2021a)¹. Uno degli obiettivi del progetto *Impact FVG 2014-20* è stato dunque proprio cercare di delineare in maniera attenta e precisa un quadro generale della situazione a livello regionale, in Friuli Venezia Giulia². L'indagine, i cui obiettivi si collocano nell'ambito della sociolinguistica, ha previsto anche la raccolta di dati anagrafici e demografici, al fine di creare una cornice contestuale adeguata a sostegno delle osservazioni sui codici, sulle abitudini e sugli atteggiamenti comunicativi dei parlanti (cfr. capp. 3, 4 e 5).

Gli alunni che hanno partecipato all'indagine sono stati raggiunti grazie al contributo del personale delle segreterie e dei docenti, in particolare dei referenti per l'inclusione e l'integrazione, nelle scuole che hanno aderito all'indagine. Il criterio per identificare i potenziali informanti è stato quello posto dagli obiettivi progettuali, ovvero l'esistenza di un background migratorio (è grazie a tale discriminante che è stato infatti possibile individuare il campione intro-

¹ Qui e altrove, il riferimento assunto per i dati citati è talvolta quello più vicino al periodo della rilevazione sul campo, avvenuta nel corso dell'a.s. 2018/2019, e non sempre il più recente; tuttavia esistono relazione e annuari più aggiornati: per quanto concerne l'immigrazione è possibile trovare IDOS (2021) e ISMU (2022), mentre in relazione all'ambito della scuola e all'impiego dei genitori ci sono rispettivamente Ministero dell'Istruzione (2021a e 2021b) e Ministero del Lavoro (2021).

² Cfr. la già citata pagina ufficiale del progetto sul sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>.

dotto nel cap. 1). Nella prima fase della ricerca, durante la primavera del 2019 e successivamente ad a.s. 2018/2019 avviato, la difficoltà che si è manifestata è stata proprio identificare in maniera precisa e univoca i partecipanti alla raccolta dei dati. È emerso immediatamente che continuare a parlare di stranieri o di non nativi sarebbe stato inappropriato, dato che la maggior parte di questi bambini e ragazzi è effettivamente nata e vissuta sempre in Italia. Alcune fonti, per esempio alcuni dossier recenti del MIS (2021), preferiscono infatti limitarsi a parlare di cittadinanza non italiana, ma questo criterio avrebbe escluso tutti gli informanti naturalizzati italiani, ma pur sempre figli di genitori, o di almeno uno dei due, stranieri³. La questione si è palesata già ai primi incontri con le segreterie scolastiche, che non sono state sempre in grado di fornire dati anagrafici sufficienti a soddisfare richieste così precise e circostanziate. Queste osservazioni presentano un indubbio interesse e contribuiscono inoltre a definire un quadro in mutamento, che sfugge ai tentativi di definizione, e per il quale la terminologia è costretta a rinnovarsi con rapidità, lasciando spazio a referenti e realtà inediti. Alla luce di queste considerazioni, il criterio di scelta del background migratorio è risultato quello che in definitiva si avvicina maggiormente agli obiettivi linguistici dell'analisi e, in conclusione, si è valutata come determinante ai fini dell'individuazione degli informanti la presenza nel nucleo familiare di altri codici oltre all'italiano, a cui i ragazzi risultino esposti nelle loro interazioni quotidiane.

2.1. Informazioni generali e di contesto

La rilevazione ha coinvolto undici istituti comprensivi, situati in tutte le quattro ex-province del Friuli Venezia Giulia, sia presso i centri urbani principali sia in aree periferiche; sono state raggiunte così 46 scuole tra le primarie e le secondarie di primo grado, dove è stato chiesto agli alunni con background migratorio di completare un articolato questionario sociolinguistico (cfr. cap. 1). Il campione risulta costituito da 1.081 informanti, abbastanza equamente ripartiti rispetto alla classe frequentata e all'ordine scolastico: il 47,3% dei soggetti frequenta al momento della rilevazione la primaria, il rimanente 52,7% la secondaria di primo grado.

³ La questione è già stata affrontata e approfondita nel capitolo 1 introduttivo, al quale si rimanda per maggiori dettagli.

Tabella 2.1. *Campione per grado scolastico.*

Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8	Totale
280	231	179	191	200	1.081
25,9%	21,4%	16,6%	17,7%	18,5%	100,0%

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Poiché il campione è stato scelto in maniera del tutto casuale e con l'intento di essere il più possibile rappresentativo della realtà negli istituti coinvolti, risulta pure equilibrato rispetto al genere: il 50,9% degli informanti sono maschi e il 49,1% femmine. La distribuzione degli alunni per età, valore calcolato matematicamente attraverso l'anno di nascita e il momento di somministrazione del questionario, è invece rappresentativa delle classi frequentate da questi studenti con background migratorio. Si stima cioè che il 45,5% degli informanti abbia al momento della somministrazione dei questionari tra gli 8 e i 10 anni (488 soggetti), il 49,9% a tra 11 e 13 anni (535 soggetti), infine una quota più contenuta e pari al 4,7% ha raggiunto già i 14 o addirittura 15 anni (50 risposte). Tuttavia, mettendo in relazione l'anno di nascita degli allievi con la classe frequentata è possibile ricavare un quadro più preciso della situazione.

Tabella 2.2. *Campione per anno di nascita e grado scolastico.*

Anno di nascita	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8
2003					8
2004			3	4	35
2005			9	31	132
2006		3	28	141	20
2007		23	133	14	1
2008	29	198	5		
2009	243	5			1
2010	7				

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Come è evidenziato nella tabella 2.2, quasi la totalità dei soggetti frequenta la classe attesa rispetto all'anno di nascita, un dato che corrisponde a quanto è logico attendersi, dato che le ripetenze ai gradi più bassi del sistema sono un evento raro ed eccezionale, solitamente motivato da ragioni ben specifiche. Tuttavia non sfugge la presenza di una componente contenuta, eppure non priva di significato, di iscritti in anticipo o in ritardo rispetto all'età anagrafica.

La situazione è confermata dai dati ministeriali sulla presenza di alunni con cittadinanza non italiana e sulla dispersione (MIUR 2019; MIS, 2020, 2021a, 2021b), che evidenziano come gli studenti non nativi o discendenti di stranieri siano maggiormente soggetti al ritardo scolastico rispetto agli autoctoni⁴. Traspare quindi una vulnerabilità di questi bambini e ragazzi già all'avvio del percorso, una fragilità che senza sostegno adeguato rischia di portare conseguenze più gravi sul medio e lungo termine, abbandoni e scelte orientate verso istituti professionali, con conseguente potenziale canalizzazione di risorse e competenze (MIS, 2020, pp. 44-56; Santagati, Colussi, 2019; De Sanctis, 2020; Argentin *et al.*, 2020).

Una rilevazione affidabile e univoca della nazionalità degli informanti ha presentato invece diverse criticità. In primo luogo, come accennato, esiste qualche ambiguità o imprecisione terminologica riguardo alle definizioni di alunno straniero, con cittadinanza non italiana e con background migratorio, con conseguente difficoltà nel delimitare con precisione i confini del campione. Inoltre, le situazioni familiari di questi ragazzi sono eterogenee, ben al di là della distinzione tra la presenza di entrambi i genitori stranieri o solamente uno dei due: nel primo caso i paesi di origine (d'ora innanzi PO) dei coniugi possono essere anche diversi, mentre sono di ancora più difficile individuazione le situazioni in cui uno o entrambi i genitori, pure nati all'estero, abbiano acquisito successivamente la cittadinanza⁵. Ciascuno degli informanti, poi, vive in maniera differente la propria realtà familiare e scolastica, e sulle percezioni individuali fanno leva una molteplicità di fattori, non ultimo l'eventuale esperienza migratoria diretta e il momento di arrivo in Italia (cfr. par. 2.2). Tuttavia nel questionario sono presenti alcune domande che consentono di ricostruire la nazionalità degli informanti, seppure solamente attraverso le loro autodichiarazioni. Un primo dato è quello relativo al luogo di nascita, rilevato dalla domanda 1: 'In quale Paese sei nato?'. L'elaborazione dei risultati fornisce un

⁴ Le motivazioni sono numerose quanto varie, e vanno dall'iscrizione a una classe non corrispondente a quella anagrafica in fase di inserimento, pratica non così rara anche e nonostante le raccomandazioni ministeriali suggeriscano diversamente (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014; Fusco, 2021a), agli abbandoni o alle ripetenze. Per un approfondimento è possibile consultare il *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio* del progetto *Impact FVG 2014-20*, accessibile alla pagina internet: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>.

⁵ A conferma di quanto varia sia la casistica, si consideri la presenza nel campione di bambini adottati, quindi non nativi ma con genitori italiani, o dei figli delle coppie rom, inclusi alla luce del criterio linguistico, ovvero della presenza e uso nel nucleo familiare di codici diversi dall'italiano.

nutrito elenco di una cinquantina di paesi, i primi dieci dei quali coprono però già oltre il 90% del campione.

Tabella 2.3. Domanda 1: 'In quale Paese sei nato?' (prime dieci provenienze).

<i>Paese di nascita</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
Italia	817	76,7
Romania	30	2,8
Cina	18	1,7
Kosovo	16	1,5
Moldavia	15	1,4
Albania	13	1,2
Bangladesh	13	1,2
India	13	1,2
Marocco	12	1,1
Pakistan	10	0,9

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Si ritiene che questi valori siano affidabili, in quanto calcolati sulla base di una domanda diretta e volta a identificare in maniera precisa il paese e la città di nascita dei soggetti. Il quadro che emerge si differenzia in maniera sostanziale da quello descritto da Chini (2004b) e Chini, Andorno (2018) per le, al tempo, province di Pavia e per il Piemonte e anche, seppure in forma meno marcata, rispetto ai dati rilevati dal gruppo di ricerca dell'Università di Udine coordinato da Fabiana Fusco nel 2017 nelle scuole udinesi (Fusco, 2021a). Se nel 2002 in Piemonte la presenza di alunni con cittadinanza straniera è decisamente maggioritaria e gli informanti nati in Italia sono solamente il 9% del campione (Membretti, 2004, p. 97), a distanza di dieci anni le cosiddette 'seconde generazioni' incidono già per il 52% e quindi costituiscono oltre metà dei soggetti (Versino, 2018, p. 65). Nel 2017, nelle scuole primarie e secondarie udinesi, il valore sale ulteriormente al 62% (Fusco, 2021a, p. 117), per raggiungere infine ben il 77% appena due anni dopo, negli istituti comprensivi friulani che aderiscono alla ricerca di *Impact FVG 2014-20*. Il quadro è quindi quello di una presenza in forte espansione, che testimonia indirettamente una sempre maggiore propensione al radicamento territoriale delle famiglie dei nuovi italiani.

La situazione si differenzia però, e in maniera abbastanza decisa, se si esaminano le risposte rilevate in maniera informale e meno accurata, attraverso una domanda diretta posta ai bambini e ai ragazzi prima dell'inizio della com-

pilazione del questionario: ‘Di dove sei?’, ovvero attraverso una richiesta di collocarsi esplicitamente sul piano della propria nazionalità. In questo caso si lascia maggiore spazio ai soggetti, che hanno modo di esprimere una valutazione individuale fondata sulle proprie autopercezioni, seppure talvolta in seguito a una spiegazione terminologica e a un approfondimento in merito concetti da parte dei ricercatori o delle insegnanti presenti in aula nel corso della somministrazione. Non sono mancati infatti dubbi e incertezze, che riflettono l’esistenza di categorie sfuggenti, mutevoli, non sempre ben definite e dai confini talvolta sfumati. In risposta a questa seconda tipologia di quesito, il numero di provenienze dichiarate, quindi percepite, dagli informanti è salito a ben 93.

Tabella 2.4. *Nazionalità percepita, domanda: ‘Di dove sei?’ (prime dieci nazionalità).*

<i>Nazionalità percepita</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
italiana	277	26,0
rumena	111	10,4
albanese	107	10,0
cinese	56	5,3
marocchina	45	4,2
serba	45	4,2
bangladese	32	3,0
ghanese	29	2,7
kosovara	25	2,3
bosniaca	20	1,9

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Il quadro delle provenienze così cambia, sia dal punto di vista del loro ordinamento sia per quanto riguarda il numero dei dichiaranti per ciascun paese. In base a questo indicatore, che come si è visto si fonda sulle percezioni soggettive dei parlanti e quindi risulta meno affidabile del precedente, la percentuale di alunni con background migratorio che dicono di sentirsi italiani scende dal 76,7% al 26,0%, un distacco notevole. In maniera inversa sono assai più rappresentati gli altri luoghi di origine, segno probabilmente della presenza nel campione di non pochi soggetti che, seppure nati in Italia, si sentono ancora in qualche modo vicini e legati al mondo dei genitori⁶. Emergono inoltre 25 tipi

⁶ A proposito del bilinguismo emergente dei nuovi italiani si esprimono con chiarezza gli studi di Favaro (2013 e 2020): «il legame tra la lingua e la costruzione dell’identità nella

di doppie attribuzioni, espresse in tutto da 68 alunni, pari al 6,3% del campione: si tratta di situazioni in cui gli informanti preferiscono non dichiarare una affiliazione esclusiva, a una sola nazionalità, e quindi ne indicano due, per esempio 'italo-cinese' o 'italo-albanese', o addirittura tre, come per l'origine 'italo-polacco-tunisina'.

Se da una parte quindi è possibile che una delle motivazioni alla base di questa diversa autorappresentazione dei soggetti ci siano delle difficoltà a livello semantico nella comprensione del concetto di nazionalità, in particolare da parte dei bambini della scuola primaria, dall'altra è plausibile che le numerose domande rivolte ai ricercatori in fase di somministrazione, una così evidente distanza tra le percentuali e infine la presenza di attribuzioni doppie siano altrimenti motivate e costituiscano il segno di una situazione non ancora definita con chiarezza sul piano identitario (Portes, Rumbaut, 2001, pp. 147 ss.)⁷. Questo risultato risente probabilmente in maniera maggiore della soggettività degli informanti, dato che si tratta di semplici autopercezioni di bambini e ragazzi, tuttavia potrebbe essere interessante indagare a fondo e con uno strumento di ricerca specifico questo aspetto, in particolare nel caso delle 'seconde generazioni', nate e vissute in Italia da genitori stranieri (Chini, 2018b, p. 426; Rumbaut, 2004).

Sia che si consideri la nazionalità rilevata sulla base del luogo di nascita sia che si segua la tendenza delineata attraverso le percezioni degli informanti, a livello puramente qualitativo il dato si differenzia da quello introdotto da Membretti (2004) e successivamente da Versino (2018). Così come accade nel campione pavese e piemontese, anche in Friuli Venezia Giulia figurano ai primi posti la Romania, l'Albania e il Marocco, dunque i principali luoghi di origine dell'immigrazione in Italia, seguiti a breve distanza dalla Cina (IDOS, 2021; ISMU, 2022). A Pavia e in particolare nell'area urbana della città di Torino, tuttavia, sono fortemente rappresentati alcuni paesi dell'America centromeridionale, tra cui la Repubblica Dominicana, l'Ecuador, la Colombia, ma soprattutto il Perù, che in Membretti (2004, p. 97) compare già alla quarta posizione⁸.

migrazione è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono una sorta di pelle degli individui» (Favaro, 2020, p. 291). La lingua e la cultura dei genitori sono in altre parole quelle del cuore, delle emozioni e degli affetti, e questo legame sembra trovare espressione nella richiesta di autodefinirsi e associare sé a una nazionalità, a un paese di appartenenza, implicitamente e indirettamente a un codice linguistico.

⁷ Sul concetto di appartenenza e sull'inclusione delle nuove generazioni, nate in Italia da genitori stranieri, si rimanda allo studio sociologico di Colombo (2010). Sul piano linguistico educativo, invece, un riferimento assai completo è la monografia di Cummins (2001).

⁸ La minoranza peruviana a Torino è tra l'altro divenuta oggetto di attenzioni specifiche in ambito sociolinguistico (cfr. Vietti, 2005).

Il territorio friulano invece, e in questo i dati sono maggiormente allineati a quelli udinesi di Fusco (2021a), è più interessato dalle migrazioni a corto e medio raggio dai paesi dell'area balcanica, quindi dal Kosovo, dalla Serbia e dalla Bosnia. È noto poi il caso della nutrita comunità di cittadini del Bangladesh nell'ex-provincia di Gorizia, accentratisi in risposta alla capacità di attrazione delle attività produttive legate ai cantieri navali di Monfalcone e recentemente affiorata con piccole ma ben visibili attività commerciali etniche nella vicina cittadina marittima di Grado (Quattrocchi, Toffoletti, Tomasin, 2003; Attanasio, 2017a). Infine, seppure in coda, emerge nelle più recenti rilevazioni friulane il Pakistan, una presenza correlata ai recenti movimenti di richiedenti asilo che da alcuni anni interessano l'intera area europea e alla prossimità della via balcanica più in particolare. Si conferma, dunque, una immagine dell'immigrazione in Italia a macchia di leopardo, con differenze anche evidenti a livello territoriale, non solamente in termini quantitativi, ma pure rispetto alle provenienze.

Un ultimo aspetto da tenere in considerazione è quello relativo al comune di residenza dei soggetti al momento della somministrazione, che nella maggior parte dei casi coincide o è situato in prossimità del luogo in cui frequentano la scuola. Questo fattore, unitamente ad altre variabili, risulta interessante e influisce nella misura in cui consente di definire due sottogruppi di informanti: il primo caratterizzato dalla residenza in un ambiente più intensamente urbano e il secondo più vicino al mondo della provincia friulana⁹.

Tabella 2.5. *Campione per dimensioni del centro abitato di residenza*¹⁰.

<i>Comune di residenza</i>	<i>Abitanti</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
piccoli comuni	< 5.000	171	17,5
piccole città	< 15.000	267	27,3
città medio-piccole	< 50.000	74	7,6
città medie	< 200.000	271	27,7
città grandi	> 200.000	196	20,0

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

⁹ Il calcolo di questo indicatore si presenta, con qualche semplificazione, in analogia all'indice di urbanizzazione introdotto in Versino (2018, pp. 58-59).

¹⁰ È necessaria una premessa metodologica. Qui e altrove, il totale degli informanti rappresentato nelle tabelle e grafici non raggiunge sempre 1.081, numero complessivo dei questionari somministrati e rielaborati. Accade infatti non di rado, in maniera differente da individuo a individuo e da domanda a domanda, che un soggetto decida di non rispondere a un quesito e passi oltre. In questi casi, le risposte non date vengono escluse dal conteggio e la percentuale indicata è relativa solamente a quelle 'valide', cioè a quelle realmente inserite dagli informanti.

La rilevazione ha coinvolto trenta scuole primarie e sedici secondarie di primo grado, appartenenti a undici istituti comprensivi in diverse aree del territorio friulano (cfr. par. 1.2), tuttavia grazie alla domanda 6 del questionario, ‘Adesso in quale città abiti?’, è stato possibile risalire al luogo di residenza esatto degli informanti al momento della ricerca. Emergono contesti estremamente differenziati, dalle montagne della Carnia alla zona costiera di Latisana e Grado, dalla città di Trieste alle piccole frazioni con solamente un centinaio di residenti. Da una prima analisi di questi dati, il campione friulano sembra essere però nel complesso equamente ripartito in due componenti: la prima è rappresentata dalle estese aree urbane di Trieste (20,0%), di Udine e Pordenone (che assieme contano il 27,7% dei casi studiati); la seconda è costituita principalmente da piccoli comuni e da frazioni (che assommano in tutto il 52,3% dei soggetti).

2.2. Generazioni

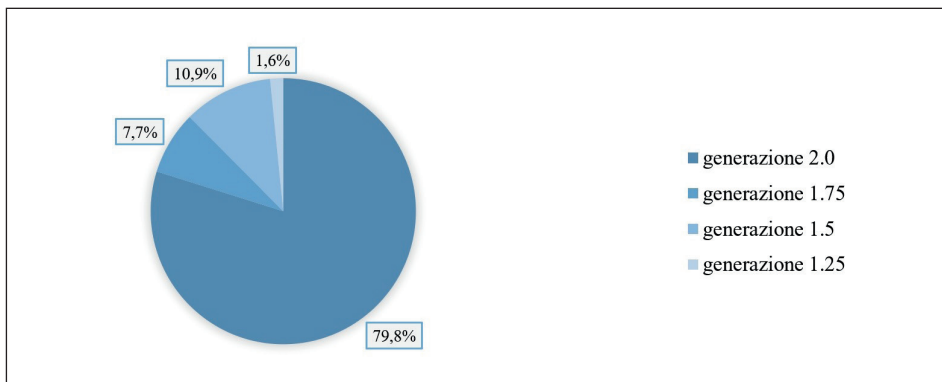
Come si è visto sia rispetto alla questione iniziale della definizione del concetto di alunno con background migratorio sia successivamente nel caso della nazionalità rispetto alle autopercezioni dei soggetti, la fisionomia del fenomeno indagato è caratterizzata da una forte disomogeneità e si presenta come estremamente mutevole, in diacronia e diatopia. Da non molti anni si assiste e discute la condizione delle ‘seconde generazioni’, che all’interno del sistema educativo hanno ormai da tempo scalzato i nati all’estero dalla prima posizione (De Sanctis, 2020). Già Chini (2018c, p. 139), Versino (2018, pp. 64-68) e Favaro (2017, p. 173) attingono ai dati ministeriali ufficiali per segnalare l’avvenuto sorpasso, ovvero il superamento da parte degli studenti nati in Italia da genitori stranieri della quota simbolica del 50% del totale degli allievi con cittadinanza non italiana¹¹. Per quanto concerne le scuole friulane è invece il 2014/2015 il primo anno scolastico in cui questa situazione si verifica, come osserva Fusco (2016, p. 287).

All’interno di questa cornice dinamica e in evoluzione, distinguere tra alun-

¹¹ Le rilevazioni ministeriali indicano nel sistema educativo nazionale una presenza di alunni con cittadinanza non italiana, ma nati in Italia, pari al 47,8% per l’a.s. 2012/2013 e al 51,8% per il successivo 2013/2014 (MIUR, 2017, p. 17). Tuttavia è opportuno considerare che il quadro è fortemente diversificato in base all’ordine scolastico, con percentuali sensibilmente più elevate alla scuola dell’infanzia, che tendono gradualmente a riassorbirsi man mano che ci si avvicina ai gradi più alti del sistema (per l’a.s. 2013/2014 i valori registrati sono l’84,0% alla scuola dell’infanzia, il 64,3% alla primaria, il 37,9% alla secondaria di primo grado e infine il 15,4% a quella di secondo grado).

ni nati in Italia e nati all'estero non sembra più un criterio soddisfacente, perché manca di cogliere alcune sfumature che possono a certe condizioni esercitare un influsso significativo. Una alternativa è quella proposta dal sociologo cubano-americano Rumbaut che, indagando i tratti e le caratteristiche peculiari dei movimenti migratori verso gli Stati Uniti, introduce una prospettiva più fine e accurata, detta delle generazioni decimali (Rumbaut, 1997 e 2004; Versino, 2018, pp. 64-68).

Grafico 2.1. *Generazioni decimali (risposte valide).*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Gli alunni di generazione 2.0, il 79,8% del campione di *Impact FVG 2014-20*, sono quelli che solitamente vengono definiti 'seconde generazioni'; si tratta quindi di bambini e ragazzi nati in Italia, ma da genitori stranieri. Quanto li caratterizza, pure a livello sociolinguistico, è avere trascorso l'intera esistenza in Italia e quindi anche tutto il periodo della prima infanzia in cui avviene la socializzazione primaria. Tuttavia non sempre gli appartenenti a questa generazione sono esposti a un input in lingua italiana all'interno delle mura domestiche e anche quando questo si verifica il grado di variazione è elevato: a volte si tratta delle produzioni dei genitori, lontane dalla norma dei nativi e talvolta caratterizzate da regionalismi non sempre consapevoli o dalla occorrenza di elementi mutuati da altri codici, con una plausibile prevalenza delle forme dell'oralità rispetto a quelle più controllate della scrittura. Al di fuori del nucleo familiare, invece, la socializzazione di questi alunni non è dissimile da quella dei coetanei italiani, dai quali a livello di padronanza delle forme della comunicazione di base sono ormai difficilmente distinguibili. Rispetto anche a rilevazioni precedenti in contesti paragonabili, è questa la componente della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana a incidere in misura sempre maggiore e crescere con rapidità notevole (Versino, 2018, p. 64; Fusco, 2021a).

La generazione 1.75 è costituita dagli informanti nati all'estero, ma trasferiti poi in Italia, prima del sesto anno di età. Questi soggetti portano a termine la socializzazione primaria del PO, esposti dunque a un input ricco, abbondante e differenziato in un codice diverso dall'italiano, però portano poi a compimento il processo nel paese di accoglienza. Sono quelli che, tra le quattro generazioni decimali, vivono in maniera probabilmente più contraddittoria l'immagine del PO, dal quale si sono separati quando ancora erano molto piccoli e che ricordano in maniera indistinta, anche grazie alle parole dei genitori e agli oggetti etnici che li circondano nell'ambiente domestico (cfr. par. 2.7). Si tratta di una percentuale decisamente più modesta, pari al 7,7% del totale del campione, e rappresentano un sottogruppo caratterizzato da una esposizione maggiore alla lingua di origine e dall'aver nel contempo avviato il processo di scolarizzazione quasi completamente in Italia, al pari dei coetanei autoctoni.

La generazione 1.5, che nel campione friulano è rappresentata dal 10,9% dei soggetti, è quella che ha affrontato in maniera diretta la difficile esperienza della migrazione tra i 6 e i 12 anni. Il processo formativo di questi bambini si interrompe a un certo momento della scuola primaria con l'abbandono del paese d'origine e il trasferimento in Italia. L'arrivo si accompagna di conseguenza a un distacco che può risultare traumatico, alla perdita dei primi legami di amicizia con i compagni e i coetanei, all'allentamento di quelli familiari con i parenti meno stretti, rimasti in patria. A questa brusca interruzione si affianca l'impatto non meno difficile con una lingua del tutto ignota, legata a un sistema culturale, di comportamenti e valori che va interpretato, compreso e rapidamente accettato.

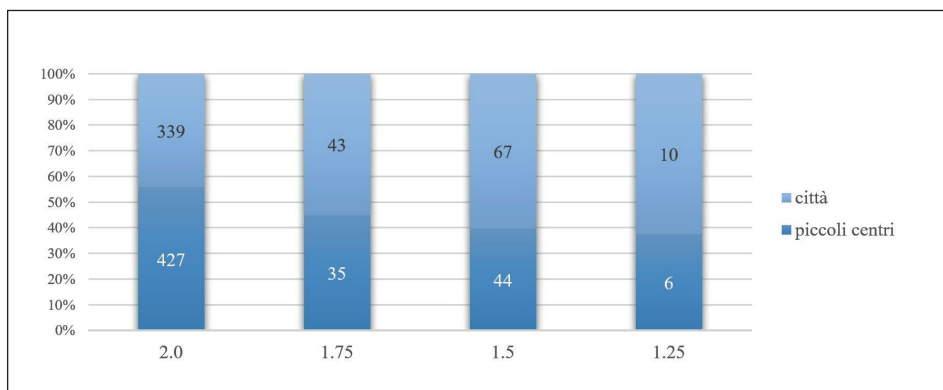
La generazione 1.25, infine, è quella che ha completato nel PO sia il processo di socializzazione sia buona parte del proprio percorso scolastico. Si tratta dei ragazzi giunti in Italia dopo i 12 anni e quindi la loro presenza nel campione di *Impact FVG 2014-20*, che in virtù degli obiettivi progettuali include solamente gli alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado, è limitata a 17 soggetti, pari all'1,6% delle risposte valide¹². Il momento in cui questi ragazzi affrontano l'esperienza segnante della migrazione è per certi aspetti critico, coincide infatti con l'adolescenza ed è qui che la frattura rischia di farsi più significativa e profonda. Anche sul piano linguistico, nell'apprendimento della lingua del paese di arrivo si incontrano difficoltà spesso maggio-

¹² In sintesi nel campione si contano 851 soggetti di generazione 2.0, 82 di 1.75, 116 di 1.5 e solamente 17 di 1.25; la rappresentatività statistica delle quattro generazioni è pertanto differenziata e di questo aspetto si tiene opportunamente conto nell'elaborazione e nel commento dei dati, in particolare nei casi in cui questa variabile assume un ruolo in correlazione ad altre.

ri, dato che il processo di lateralizzazione a 12 anni si ritiene per lo più concluso (Lenneberg, 1967; Chini, 2005, pp. 60-63; Lambelet, Berthele, 2015). Gli ostacoli che si presentano di fronte a questi giovani adolescenti sono per certi aspetti assimilabili a quelli affrontati anche dai migranti adulti; in virtù di queste considerazioni, l'esperienza vissuta dalla generazione 1.25 è caratterizzata da un elevato grado di complessità e conduce talvolta a esiti problematici (Rumbaut, 2004).

Una prima correlazione possibile può essere cercata tra le generazioni decimali e i punti di rilevazione della ricerca, disseminati in tutto il territorio friulano, dalla zona montana a quella costiera, dalle città alle piccole frazioni di provincia. La rielaborazione dei dati consente una analisi in base al luogo di residenza dei nuclei familiari e permette di distinguere da un lato le vaste aree urbane di Trieste, Udine e Pordenone, dall'altro i comuni di dimensioni contenute, fino alle frazioni con un centinaio di abitanti o poco più.

Grafico 2.2. Dimensioni del centro abitato di residenza e generazione.



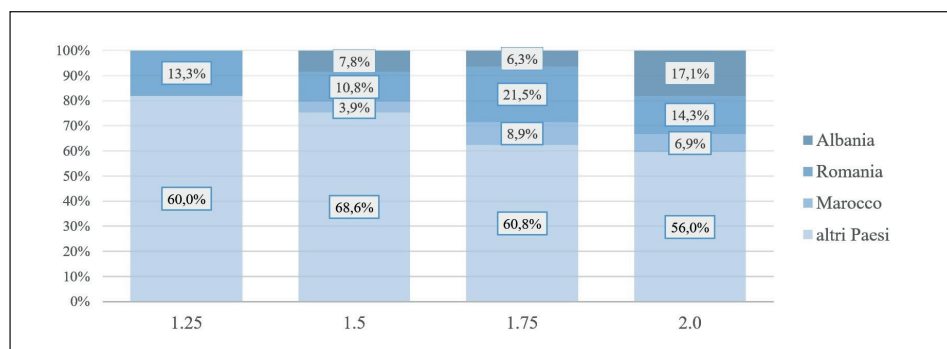
Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

La validità delle ipotesi formulate sulla base di questi dati non può che essere limitata, a causa del disequilibrio nella partizione del campione rispetto alle quattro generazioni decimali, tuttavia sembrerebbe emergere una leggera propensione allo spostamento verso i centri più piccoli, che cresce parallelamente al progredire del grado di insediamento in Italia e dunque all'integrazione nel territorio. Una delle motivazioni potrebbe essere che la spinta migratoria iniziale è soggetta in prima battuta alla forza di attrazione dei centri abitati principali, capaci di offrire maggiori opportunità di inserimento lavorativo e il sostegno delle reti etniche dei connazionali. In un secondo momento, invece, grazie anche a una migliore conoscenza del territorio a livello locale, i nuclei familiari possono pensare al trasferimento verso comuni più piccoli, in grado di offrire

delle soluzioni abitative a buon mercato e spesso vantaggiosamente collocati nelle vicinanze del luogo di lavoro dei genitori, ovvero a una delle numerose piccole e medie imprese che caratterizzano il sistema produttivo del Nord Est.

Un ulteriore aspetto correlato alle origini familiari e alle generazioni di questi minori con background migratorio è quello della nazionalità delle madri e dei padri degli informanti (cfr. par. 2.4), un elemento importante dunque al fine di indagare anche la distribuzione dei PO più rappresentati a livello di coppia genitoriale: l'Albania (15,1% dei nuclei familiari), la Romania (14,6%) e il Marocco (6,6%)¹³. In maniera non dissimile a quanto accade per il campione pavese e torinese del 2012 indagato da Versino (2018, p. 67), quella che emerge dall'analisi è una tendenza comune alla stabilizzazione, in particolare tra le provenienze per così dire storiche, ovvero maggiormente incidenti e da più lungo tempo presenti sul territorio. Aumenta per loro infatti la componente appartenente alla generazione 2.0 dei nati in Italia e calano proporzionalmente, seppure non senza qualche discontinuità, gli arrivi recenti.

Grafico 2.3. Paese di nascita dei genitori (coppie endogamiche) e generazione.



Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Forse dunque anche in Friuli Venezia Giulia «questa composizione così diversa è dovuta alle diverse ondate migratorie che hanno colpito l'Italia durante la sua seppur breve storia di paese ricevente» (Versino, 2018, p. 67). All'interno di questa cornice esplicativa, e nella consapevolezza della non piena rappresentatività del dato relativo alla generazione 1.25, numericamente assai meno nutrita delle altre, sembra inoltre che la componente più dinamica del

¹³ Seguono a completare le prime dieci posizioni, in ordine di incidenza decrescente: la Cina (6,0% delle famiglie endogamiche), la Serbia (5,6%), il Bangladesh (3,6%), il Kosovo (3,5%), il Ghana (3,4%), la Macedonia (2,9%) e la Tunisia (2,9%). Per ulteriori informazioni sulle provenienze cfr. par. 2.1.

quadro sia quella rumena, probabilmente come conseguenza dell'ingresso nel 2007 del PO nell'Unione Europea e della successiva maggiore permeabilità dei confini in quella direzione rispetto che verso l'Albania e il Marocco. Tuttavia, a differenza del campione pavese e torinese, in quello friulano esistono pure una maggiore frammentazione delle provenienze e un minore addensamento attorno a pochi PO: la categoria 'altri paesi' del grafico 2.3, infatti, assomma in sé una ottantina di possibili tipologie di coppie endogamiche, trentuno delle quali sono identificate da un unico informante¹⁴.

2.3. Nati all'estero

I 242 soggetti nati all'estero rappresentano una componente contenuta del campione, pari al 22,6% delle risposte valide registrate, ma fortemente disgregata in 49 paesi di provenienza diversi (cfr. par. 2.1). Il dato è logicamente consequenziale all'avanzare, nel corso degli anni e rispetto anche a indagini precedenti, dei bambini e dei ragazzi di generazione 2.0, che nella rilevazione del 2019 costituiscono come si è visto la maggioranza assoluta. Tra gli alunni con background migratorio non nati in Italia è possibile effettuare dei raggruppamenti in base ad alcune aree continentali, con l'obiettivo di delineare un quadro sia dei luoghi di origine che si presentano con maggiore frequenza sia dei percorsi migratori.

Tabella 2.6. *Provenienza dei soggetti nati all'estero.*

<i>Area continentale di provenienza</i>	<i>N</i>	<i>N %</i>
Europa	122	50,4
Asia	66	27,3
Africa	31	12,8
<i>di cui settentrionale</i>	17	7,0
<i>di cui subsabariana</i>	14	5,8
America settentrionale	5	2,1
America centromeridionale	18	7,4
Totale rispondenti	242	100,0

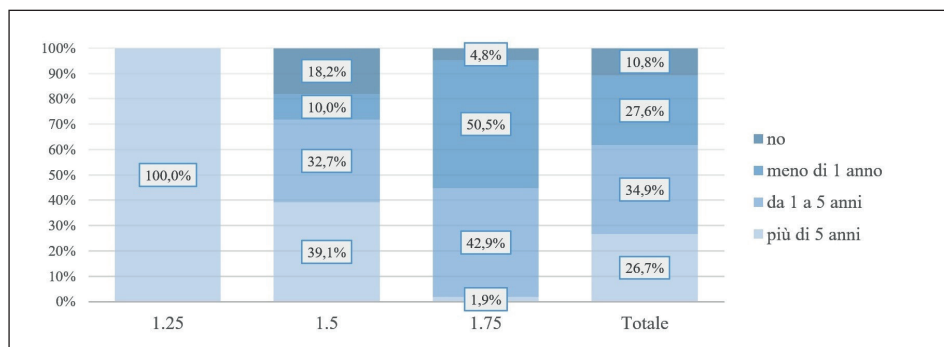
Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

¹⁴ Per informazioni più precise sui nuclei familiari con background migratorio e in merito alla composizione delle coppie genitoriali cfr. par. 2.4.

Dalla elaborazione dei dati emerge che per quanto concerne il campione friulano prevalgono gli spostamenti a più corto raggio, in particolare dai territori dell'Europa e dell'Unione Europea (42 dei 122 soggetti indicati come europei nella tab. 2.6, pari al 17,4% degli informanti totali, provengono infatti dallo spazio Schengen). Tra le singole provenienze, le cinque più incidenti sono nell'ordine la Romania (con 31 soggetti, il 12,8% dei nati all'estero), la Cina (rispettivamente 18 e 7,4%), il Kosovo (16 e 6,6%), la Moldavia (15 e 6,2%) e infine l'Albania, il Bangladesh e l'India (ciascuna delle quali con 13 informanti, pari al 5,4% del totale). Ancora una volta, rispetto ai dati presentati da Versino (2018, p. 66) emergono alcune specificità, legate alla prossimità del Friuli Venezia Giulia all'area balcanica e all'esistenza di alcune catene migratorie, che hanno nel tempo generato degli addensamenti attorno ad alcuni centri abitati della regione. Si tratta nuovamente dei bangladesi, presenti in grande numero nel monfalconese e nel punto di rilevazione di Grado (Quattrocchi, Toffoletti e Tomasin, 2003; Attanasio 2017a), e degli indiani, che costituiscono una comunità ben rappresentata nel pordenonese e in particolare ad Azzano Decimo, altra località raggiunta dalla rilevazione di *Impact FVG 2014-20*.

Le tre diverse generazioni di nati all'estero (cfr. par. 2.2 e pure Rumbaut, 1997) si differenziano inoltre in base ad alcuni tratti individuali, tra cui il momento della socializzazione primaria e la frequentazione più o meno prolungata di parte del percorso scolastico nel PO. Si tratta in entrambi i casi di fattori importanti e incidenti al fine della maturazione di una piena competenza nella LO, idioma che attraverso la scuola è trasmesso non solamente nelle forme dell'oralità, ma pure della scrittura, e che nell'ambito dell'istruzione di base è inteso sia come oggetto di studio in sé sia come veicolo per la trasmissione di altri saperi e conoscenze disciplinari.

Grafico 2.4. *Scolarizzazione nel PO, per generazione dei soggetti nati all'estero.*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Gli informanti nati all'estero ed emigrati in un momento successivo hanno solitamente alle spalle periodi abbastanza lunghi trascorsi all'interno dei sistemi educativi dei PO. Emerge con particolare evidenza nel caso dei 17 ragazzi della generazione 1.25, giunti in Italia tra i 13 e i 17 anni, che com'è prevedibile dispongono dunque tutti di una solida scolarizzazione già al momento della partenza. Anche fra i 113 ragazzi di generazione 1.5 e i 107 bambini della 1.75, sembrano essere poco frequenti i casi di soggetti nati all'estero che entrano per la prima volta in contatto con il mondo scolastico solamente dopo l'arrivo in Italia. La generale esposizione, seppure in modalità e per gradi diversi, all'ambiente formativo dei paesi di provenienza, unitamente all'interruzione dei percorsi al momento dell'esperienza della migrazione (cfr. par. 2.5), è carica di conseguenze sia sul piano della conoscenza della LO, in particolare nelle varietà e registri più formali scritti, sia per quanto concerne il successivo processo di apprendimento dell'italiano (Chini, 2005, pp. 54-59; Favaro, 2017 e 2020).

In allineamento con i dati presentati da Fusco (2021a, pp. 126-129) per il campione urbano udinese del 2017, i vissuti e le esperienze legati in maniera diretta all'esperienza e al talvolta difficile viaggio della migrazione sembrano invece riguardare in maniera meno profonda gli anni più vicini a noi e i minori stranieri raggiunti da *Impact FVG 2014-20*. Solitamente sono infatti gli adulti a fare da apripista e, come ci si può aspettare in considerazione anche della loro età, nel caso dei soggetti che fanno parte del campione qui indagato i nuovi arrivati sono solitamente accompagnati da qualcuno o comunque accolti da familiari o parenti.

Tabella 2.7. *Personе che attendevano i soggetti all'arrivo in Italia.*

<i>'Quando sei arrivato in Italia, chi ti aspettava?'</i>	N	N %
papà, mamma, fratelli e/o sorelle	179	76,2
<i>di cui il padre presente</i>	151	64,3
<i>di cui la madre presente</i>	69	29,4
solamente altri parenti	31	13,2
solamente altre persone (non parenti)	16	6,8
nessuno	9	3,8
Totale rispondenti	235	100,0

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Sembra che l'intero nucleo familiare, spesso accompagnato anche dai fratelli o dalle sorelle (in 32 casi, pari al 12,4% del totale delle risposte), sia di norma presente al momento dell'arrivo o affianchi comunque i minori con background migratorio non nati in Italia nel loro viaggio. Accade infatti per più di tre sog-

getti su quattro (il 76,2%), mentre all'estremo opposto sono comprensibilmente poco frequenti i percorsi in completa solitudine. Queste modalità di spostamento si caratterizza quindi nella loro difformità rispetto a quanto accade invece nel caso delle prime generazioni e per i migranti adulti (Interlandi, Membretti, 2004; Fusco, 2017; Baldo, 2017).

Anche dal punto di vista dei percorsi, ovvero per la presenza di tappe intermedie talvolta pure in paesi esteri terzi o per lo spostamento attraverso una o più città italiane prima di raggiungere la destinazione finale, le esperienze dei minori sono caratterizzate da maggiore linearità. Tra gli immigrati adulti, infatti, descritti in Interlandi, Membretti (2004, pp. 223-226) e raggiunti principalmente a Torino e nell'ex-provincia di Pavia nel 2012, la componente di individui interessati da percorsi frammentati e con permanenze in paesi esteri diversi da quello di origine è pari al 22,8% (che sale tuttavia al 28,1% nel caso dei dati di area urbana). Nell'indagine sui migranti adulti a Udine e nella sua ex-provincia coordinata da Fusco (2017, pp. 126-130), con dati rilevati rispettivamente nel 2008 e nel 2013, la percentuale è analoga e pari al 28,5%. Per quanto concerne invece i minori, sono estremamente rare le interruzioni di percorso: nel presente campione interessano soltanto 14 soggetti (il 5,8% dei nati all'estero e l'1,3% del totale), che hanno plausibilmente seguito nei suoi spostamenti l'intero nucleo familiare. I paesi diversi dall'Italia indicati sono in tutto dodici e nella maggioranza europei, ad esclusione dell'India, specificata da un solo informante.

Per quanto riguarda i movimenti interni, nelle altre regioni o fra le città italiane, si registra una casistica analogamente limitata: sono soltanto 46 gli informanti che hanno affrontato questa esperienza prima di raggiungere il luogo di residenza al momento della rilevazione. Quindi, l'80,1% dei soggetti nati all'estero è sempre vissuto nel primo centro abitato di stanziamento all'arrivo in Italia. Le destinazioni degli spostamenti intermedi del restante 19,9% sono principalmente i grandi centri abitati del nord, nella maggior parte dei casi collocati nel Triveneto e sono Udine (7 soggetti), Milano (5), Pordenone (3), Roma (3) e Venezia (3) le prime località nominate. Tra queste, Milano e Roma sono le uniche grandi città a comparire e le sole al di fuori delle Tre Venezie; inoltre si registrano cinque casi di spostamenti multipli, in due o tre luoghi, prima di raggiungere quello di residenza attuale.

La componente dei nati all'estero vissuti in diverse città italiane, pure in presenza di un numero complessivamente non così elevato di soggetti, si presenta piuttosto uniforme sul piano generazionale. Rispetto alle dimensioni del centro abitato di residenza attuale, invece, si riscontra un'incidenza leggermente superiore di casi all'interno del sottogruppo che risiede nei paesi e nelle frazioni. Si tratta di un distacco moderato, il 24,5% dei residenti dei piccoli

centri urbani sono passati in precedenza attraverso altre città italiane rispetto al 16,7% dei soggetti incontrati nei capoluoghi, tuttavia il dato è allineato alla tendenza delle nuove generazioni allo spostamento descritta in precedenza (cfr. par. 2.2). Sembra così emergere una peraltro comprensibile propensione dei nuclei familiari di più recente immigrazione verso le città, fonti di maggiori opportunità di inserimento lavorativo, nella ricerca della prima casa e oltretutto sede di servizi utili soprattutto ai nuovi arrivati, mentre a una maggiore esperienza della vita in Italia e a una più profonda conoscenza del territorio si accompagnerebbe il desiderio di muoversi verso i paesi o aree più periferiche, spesso più vicine ai luoghi di lavoro ed economicamente meno impegnative sul piano abitativo.

Tabella 2.8. *Residenza in altre città italiane del momento della rilevazione, primi paesi.*

	<i>Albania</i>	<i>Bangladesh</i>	<i>Cina</i>	<i>Kosovo</i>	<i>Marocco</i>	<i>Romania</i>	<i>Serbia</i>
sì	3	2	4	2	2	6	1
sì %	20,0	15,4	30,8	15,4	16,7	21,4	9,1
no	12	11	9	11	10	22	10
risp.	15	13	13	13	12	28	11

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

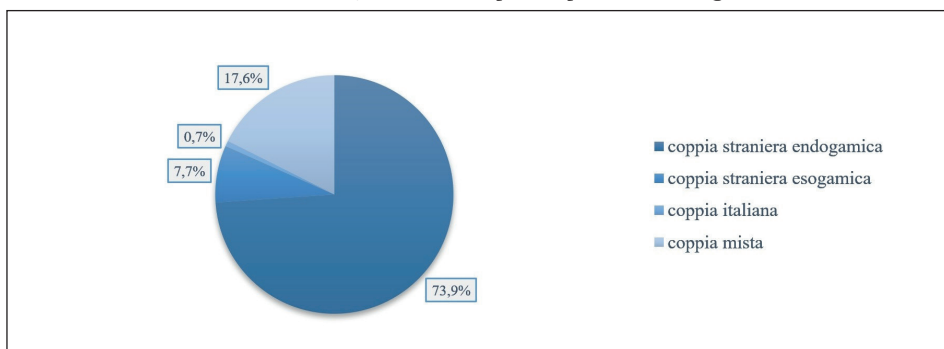
Il grado di mobilità all'interno del territorio non sembra invece essere influenzato in maniera significativa dalla provenienza dei nuclei familiari. Poiché il campione raggiunto nel corso della ricerca è per lo più costituito da nati in Italia, seppure da genitori stranieri, i dati presentati nella tab. 2.8 si riferiscono purtroppo a un numero limitato di soggetti e quindi risultano poco rappresentativi a livello statistico. Pare tuttavia che gli alunni cinesi tendano a spostarsi con una frequenza un poco maggiore rispetto alle altre nazionalità, mentre quelli serbi sembrano essere un poco meno propensi a farlo. In linea con quanto affermato precedentemente in questo stesso paragrafo, emerge comunque con sufficiente evidenza una tendenza ridotta alla mobilità, sia all'estero sia all'interno dei confini italiani, soprattutto se il termine di paragone è posto nelle prime generazioni degli immigrati adulti (Interlandi, Membretti, 2004, p. 223; Fusco, 2017, pp. 126-130).

2.4. La famiglia

La quasi totalità dei soggetti dichiara di vivere con i genitori (86,6% delle risposte), spesso assieme pure ai fratelli o alle sorelle (se ne incontrano nel 72,9%

delle famiglie del campione). La presenza di altri parenti, zii, zie, nonne o nonni, è invece decisamente meno frequente (avviene nel 13,0% dei casi), così come la convivenza con persone non apparentate da legami di sangue (solamente il 3,1%). Le mura domestiche che accolgono questi alunni con background migratorio sembrano quindi trasmettere una sensazione di stabilità, in cui domina l'immagine di una famiglia tradizionale, costituita da entrambi i genitori e da uno o più fratelli o sorelle. La composizione del nucleo familiare si rivela un aspetto importante sia ai fini della socializzazione primaria, che ha luogo proprio in questo ambito comunicativo, sia sul piano linguistico, dato che i codici utilizzati dal padre, dalla madre, dai fratelli e dalle sorelle contribuiscono a formare i repertori plurilingui di questi alunni con background migratorio (cfr. cap. 3). È pure in virtù di queste considerazioni, strettamente correlate agli obiettivi dell'indagine, che il criterio primario di selezione dei partecipanti alla ricerca è stato esattamente quello della presenza di almeno un genitore di origine straniera, che parli quindi un codice differente dall'italiano. Anche la famiglia è tuttavia investita dal rapido e continuo mutamento che caratterizza nel tempo il fenomeno migratorio e quindi all'occhio dell'osservatore si presenta una notevole variabilità.

Grafico 2.5. *Struttura dei nuclei familiari dei partecipanti all'indagine.*



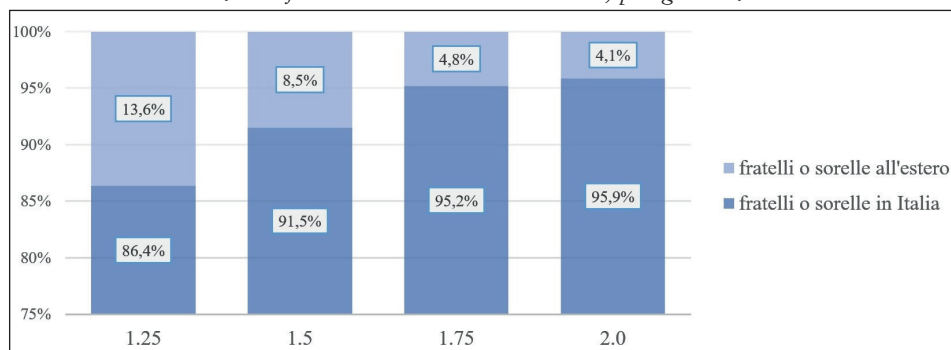
Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

In coerenza con l'approccio di Versino (2018, pp. 71-76) si sceglie di adottare la definizione di 'coppia straniera endogamica' nel caso della presenza di due genitori stranieri della medesima nazionalità, si parla invece di 'coppia straniera esogamica' se sono di nazionalità diversa. La 'coppia italiana' è quella in cui entrambi i coniugi sono autoctoni, mentre 'mista' è detta infine quella in cui soltanto uno dei due è tale. Grazie all'esistenza di differenti ricerche, condotte in momenti e luoghi diversi ma con uno strumento di indagine assai simile, è possibile osservare i dati nella loro evoluzione diacronica, fino ai più recenti rappresentati nel grafico 2.5. Si individuano in questo modo alcuni in-

dicatori che testimoniano un progressivo livello di radicamento territoriale dei nuovi cittadini: nello studio a Pavia e Torino del 2002 il 90,0% dei bambini «è figlio di entrambi i genitori immigrati» (Membretti, 2004, p. 105), tra i soggetti dell'indagine del 2012 di Versino (2018, p. 72) la percentuale scende all'86,0%, nel campione udinese raggiunto nel 2017 da Fusco (2021a, p. 129) è dell'80,3%, infine solamente due anni più tardi tocca il livello minimo del 73,9% con la rilevazione del gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-20*.

Parallelamente, ma con segno opposto, tende ad aumentare costantemente nel corso degli anni il numero di matrimoni che coinvolgono un coniuge italiano e uno di diversa nazionalità, fino a giungere al 17,6% registrato nel corso del 2019. Com'è logico, inoltre, è la generazione 2.0 la più toccata dal fenomeno (il 20,4% dei soggetti nati in Italia ha un genitore italiano, mentre la percentuale scende al 5,9% per la generazione 1.25). All'interno delle coppie miste, tendono a essere sensibilmente più comuni i casi di padre italiano e madre straniera, che non il contrario (131 famiglie e 58 rispettivamente). Queste linee di tendenza, che trovano sostegno nei dati statistici presentati da Bonizzoni (2020, p. 228), possono essere soggette a una certa variabilità in correlazione alla provenienza del coniuge non nativo. Gli uomini svizzeri (7, pari al 12,1% dei 58 mariti stranieri delle coppie miste), i marocchini (6, pari al 10,3%) e gli statunitensi (5, pari all'8,6%) sembrano essere i più frequentemente propensi ad accettare una compagna italiana. Invertendo la prospettiva, sono le donne rumene (14, pari al 10,7% delle 131 mogli straniere delle coppie miste), le ucraine (10, pari al 7,6%) e le polacche (9, pari al 6,9%) a trovarsi più di frequente a fianco di un partner italiano¹⁵.

Grafico 2.6. Presenza dei fratelli o delle sorelle in Italia, per generazione.



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

¹⁵ Considerata la natura assai specifica dell'argomento e le dimensioni non così estese del campione, la rappresentatività di questi dati è limitata.

A fianco dei genitori, nel nucleo familiare degli alunni con background migratorio si incontrano spesso dei fratelli o delle sorelle: quasi tutti i soggetti affermano di averne almeno uno o una (l'87,3% del campione) e per molti è affiancato da un secondo o una seconda (41,8%). Sono invece comprensibilmente più rari i casi di famiglie estremamente numerose, che contano addirittura cinque (nello 0,7% dei casi) o sei (0,4%) figli, oltre agli informanti.

Nella maggior parte delle situazioni tutti i fratelli e le sorelle che fanno parte del nucleo familiare risiedono in Italia, più rari i casi in cui vivono altrove. Il fenomeno presenta una incidenza leggermente superiore nelle generazioni 1.25 e 1.5, la variabile sembra quindi essere proporzionalmente correlata all'età di arrivo nel paese di accoglienza. Infatti, la percentuale minima si riscontra tra i nati in Italia, ovvero la generazione 2.0. Tutto sommato è anche questo un segno di una tendenza alla stabilizzazione, a livello familiare, mentre i percorsi più frammentati e le separazioni, anche dolorose, dai fratelli e dalle sorelle segnano ancora una volta maggiormente chi vive l'esperienza migratoria in prima persona, in età più matura. La presenza di membri della famiglia di primo grado all'estero, plausibilmente proprio nel paese di provenienza, può tuttavia essere un indicatore di una maggiore propensione a pratiche sociali transnazionali e a lungo termine costituire un legame più forte con la propria cultura e con la LO (Versino, 2018, pp. 72-73).

Pure all'interno di una casistica segnata dall'eterogeneità e con ampi margini di variazione, complessivamente i dati riferiscono una tendenza al radicamento crescente dei nuclei familiari, segno e in parte conseguenza di una maggiore penetrazione nel territorio e di un inserimento più profondo nella vita sociale del paese di accoglienza. Un elemento importante in questo quadro è l'inserimento nel mercato del lavoro da parte dei genitori, un indicatore indiretto e parziale del livello di benessere economico delle famiglie immigrate. Anche in questo caso l'immagine offerta dai dati è nel complesso rassicurante.

Tabella 2.9. *Inserimento nel mercato del lavoro dei genitori e luogo di residenza (valori percentuali).*

<i>Inserimento lavorativo</i>	<i>Piccoli centri</i>	<i>Città</i>	<i>Totale</i>
nessuno lavora	1,4	2,9	2,2
solo la madre lavora	2,7	5,4	3,7
solo il padre lavora	35,2	27,5	32,1
entrambi lavorano	60,7	64,1	62,1

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Il quadro di riferimento è quello di un mercato del lavoro nazionale che sta

faticosamente emergendo da una crisi economica e che nel 2018 segna un moderato aumento dell'occupazione (+0,8% rispetto all'anno precedente), congiuntamente a un calo della disoccupazione che tocca la manodopera nativa decisamente di più di quella straniera (-5,8% rispetto a -1,5%) (Pintaldi, 2020). Anche a livello regionale gli italiani sembrano essere avvantaggiati da un tasso di occupazione maggiore (66,4% rispetto al 65,2%) e di disoccupazione significativamente più basso (5,9% rispetto a 12,4%) (Attanasio, 2020, p. 367)¹⁶. I dati raccolti da *Impact FVG 2014-20* si collocano all'interno di questa cornice e descrivono dei nuclei familiari sostenuti nella maggior parte dei casi (62,1%) dal lavoro di entrambi i genitori. Sono invece fortunatamente rare le situazioni in cui sia il padre sia la madre sono disoccupati (2,2%). A fronte di una rappresentazione stereotipata della donna immigrata principalmente inoccupata, è davvero confortante il grado di partecipazione al mercato occupazionale registrato dalle madri di origine straniera, che risultano impiegate nel 65,8% dei casi, da sole o a fianco del coniuge, che è invece impegnato in attività lavorativa nel 94,2% delle famiglie. La situazione sembra essere leggermente più diffusa in ambito cittadino, dove accade con maggiore frequenza che entrambi i genitori siano occupati (+3,4 punti) ed è al contrario meno comune che sia solo il padre a trovarsi nella posizione di *male breadwinner* (-7,7 punti), in linea con quanto accade pure in Piemonte e nell'ex-provincia di Pavia (Versino, 2018, pp. 74-75).

Per quanto concerne le scelte professionali, permangono comunque alcune asimmetrie legate al genere. I padri degli alunni con background migratorio trovano più spesso impiego come operai (21,4% delle 856 risposte) o muratori (15,8%); seguono, con un certo distacco ma sempre entro le prime dieci professioni, i camionisti (4,4%), gli artigiani (4,1%), i commercianti (3,2%), i meccanici (2,9%), gli autisti (2,2%), i cuochi (2,2%), gli impiegati (2,2%) e gli addetti all'agricoltura (2,1%). Tra le madri, invece, spiccano per frequenza le assistenti per anziani (17,4% delle 637 risposte), le addette alle pulizie (12,4%) e le casalinghe (11,0%); seguono a completare le prime dieci posizioni le addette alla distribuzione o ai servizi (6,4%), le impiegate (6,4%), le operaie (5,8%), le cameriere (4,1%), le bariste (3,8%), le cuoche (3,8%) e le infermiere (3,8%)¹⁷. Tendono quindi a prevalere, salvo poche eccezioni, le professioni

¹⁶ Qui come pure nei successivi capitoli 3 e 4, il quadro delineato grazie ai dati presentati da Attanasio (2020) è quello relativo all'anno più vicino alla rilevazione sul campo, tuttavia per un riferimento più vicino nel tempo in merito a questi temi e in generale all'immigrazione in Friuli Venezia Giulia è possibile consultare l'aggiornamento in Attanasio (2021).

¹⁷ Le indicazioni qui riportate seguono da vicino i nomi delle professioni indicati dagli informanti in risposta alla coppia di domande aperte 9 e 10: 'Che lavoro fa il tuo papà?' e 'Che lavoro fa la tua mamma?'.

a basso livello di qualificazione professionale, divenute nel tempo sempre meno desiderabili e considerate poco attrattive dalla manodopera autoctona: i cosiddetti lavori *dirty, demanding and dangerous* (de Haas, Castles, Miller, 2019; Allievi, Dalla Zuanna, 2021, pp. 21-26)¹⁸.

La correlazione dei dati sull'occupazione con i diversi PO dei genitori rivela alcune modalità specifiche di partecipazione al mercato del lavoro, legate anche ai gruppi nazionali di appartenenza. Considerata la elevata frammentazione delle provenienze, l'esito dell'elaborazione dei dati suddivide il campione in gruppi di estensione disomogenea, di cui si considerano qui solamente i più nutriti, ovvero quelli a contare almeno una cinquantina di informanti: l'Albania (145 soggetti), la Cina (53), il Marocco (63) e la Romania (138). I genitori marocchini si distaccano con decisione dai valori medi di partecipazione al mercato del lavoro riprodotti nella tabella 2.9 per la loro maggiore propensione ad affidare il sostegno del nucleo familiare principalmente al coniuge maschile (+29,8 punti), mentre nelle famiglie cinesi è più spiccata la tendenza al lavoro di entrambi (+19,1 punti). Riguardo alle rimanenti provenienze, il numero dei soggetti in ciascuna partizione si riduce eccessivamente e con esso la possibilità di formulare ipotesi, tuttavia alcuni andamenti sembrano trovare sostegno altrove (Pintaldi, 2020, p. 263): sembra infatti poco equilibrata a favore del genere maschile la partecipazione al mercato occupazionale pure per i pakistani (+46,5 punti), i bangladesi (+44,4), gli indiani (+40,2), i tunisini (+31,9) e i macedoni (+27,2); la bilancia pende invece verso il genere femminile per le donne nigeriane (+19,4 punti), moldave (+16,3) e ucraine (+9,9). La presenza di nuclei familiari in cui nessuno dei due genitori è occupato sembra infine essere una drammatica condizione che tocca di più gli algerini (+21,4 punti) e i pakistani (+12,1)¹⁹.

Alle spalle di questi valori così eterogenei si possono scorgere alcuni atteggiamenti culturali, in particolare legati al ruolo della donna e alla parità di genere nei PO; da qui scaturiscono gradi di partecipazione al lavoro così diversi anche nel mercato occupazionale italiano. Nel caso delle provenienze in evidente controtendenza, in cui sembra invece che l'impegno femminile prevalga su quello maschile, potrebbero esistere una correlazione con il noto fenomeno

¹⁸ Ovvero professioni considerate 'sporche, faticose e pericolose'; in Italia si parla più comunemente e in maniera quasi equivalente dei lavori delle 5p: pesanti, precari, pericolosi, poco pagati e penalizzati.

¹⁹ Tolte l'Albania, la Cina, il Marocco e la Romania, il numero degli informanti presenti per ciascuna delle rimanenti nazionalità elencate è pari in media a una ventina. I gruppi non sono quindi comparabili a livello quantitativo, se ne fornisce comunque un elenco in quanto lascerà successivamente spazio ad alcune osservazioni di carattere linguistico, sui repertori e sulle competenze (cfr. par. 3.2).

del lavoro di assistenza e dei servizi per gli anziani (Degiuli, 2016). Infine risulta pure plausibile che per alcuni PO, come il Pakistan, associati ai movimenti migratori più recenti e alla forte crescita negli ultimi anni delle richieste di asilo, si raggiunga un grado di inserimento occupazionale inferiore (IDOS, 2021). La maggiore o minore partecipazione al mercato del lavoro di alcuni dei membri del nucleo familiare esercita tuttavia una influenza anche notevole sulle loro competenze linguistiche e quindi può trovare un riflesso indiretto negli usi e nelle abitudini comunicative dominanti tra le mura domestiche (cfr. par. 3.2). Il dato sull'inserimento lavorativo dei genitori è infatti un elemento chiave al fine di posizionare sul piano socioeconomico i nuclei familiari, una informazione che pure può esercitare una influenza non trascurabile sulla competenza linguistica dei parlanti, sulla qualità dell'input a cui sono esposti e soprattutto sul capitale di risorse culturali a cui è possibile avere direttamente accesso nell'ambiente domestico.

2.5. La scuola

A fianco della famiglia, la scuola riveste un ruolo assai importante per questi bambini e ragazzi con background migratorio. Si tratta di un ambiente accogliente, in cui gli alunni entrano in contatto con diversi stimoli linguistici, oltre che culturali; inoltre, aspetto assolutamente non secondario, è un luogo di incontro con i pari e di socializzazione. Per molti dei soggetti costituisce la prima reale occasione di esposizione prolungata ai diversi registri dell'italiano, in un contesto diverso da quello familiare, ed è anche l'inizio di un percorso di apprendimento e sviluppo che impegnerà parecchi anni dell'esistenza. I questionari raccolti dal gruppo di *Impact FVG 2014-20* consentono di indagare a fondo alcuni aspetti di questa esperienza formativa, vissuta dai discendenti dei genitori immigrati in maniera per molti versi non dissimile da quanto accade ai coetanei autoctoni, pure tuttavia non senza tratti distintivi.

I ricercatori del progetto hanno raggiunto trenta scuole primarie e sedici secondarie di primo grado nell'intero territorio friulano (cfr. cap. 1 e par. 2.1) e l'indagine ha coinvolto sia i bambini delle classi IV e V della primaria (511 soggetti, il 47,3%) sia i ragazzi più grandi, iscritti ai tre anni della secondaria di primo grado (570, il 52,7%). Purtroppo la forma scritta e il livello di complessità dello strumento di indagine, un questionario sociolinguistico con sessantasette domande in un italiano semplificato ma non privo di difficoltà, non ne hanno consentito l'utilizzo con i bambini della scuola dell'infanzia e dei primi tre anni della primaria. Poiché la maggior parte degli informanti è risultata nata in Italia, e pure per i rimanenti il percorso migratorio si è rivelato lineare

(cfr. par. 2.3), si incontra un numero contenuto di casi di interruzione degli studi, con cambiamenti imprevisi e inserimenti ad anno scolastico già iniziato. Molti degli alunni con background migratorio accedono anzi al sistema formativo già dalla scuola dell'infanzia, che risulta infatti una esperienza pregressa per il 91,3% dei soggetti (l'85,7% dei quali risulta essersi inserito fin dal primo momento in scuole del tutto italiane).

Tabella 2.10. *Frequenza della scuola dell'infanzia in Italia, per generazione (percentuali).*

<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>G 1.25</i>	<i>G 1.5</i>	<i>G 1.75</i>	<i>G 2.0</i>	<i>Totale</i>
in Italia	0,0	12,7	83,8	94,6	85,7
all'estero	100,0	87,3	16,2	5,4	14,3

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

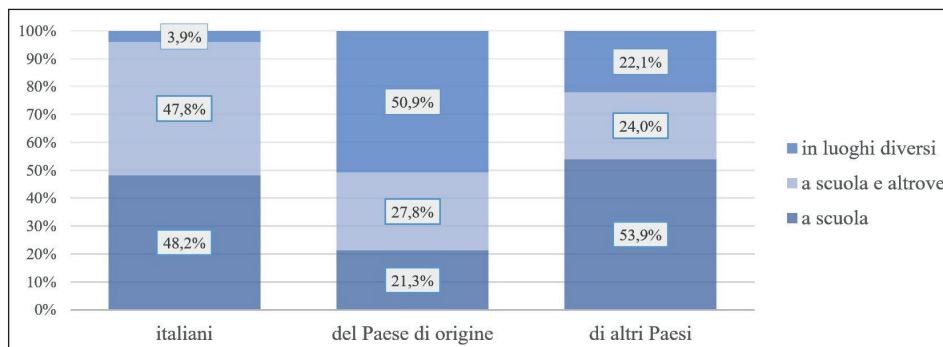
Com'è logico, la partecipazione alla scuola dell'infanzia italiana tende a essere superiore nelle generazioni più vicine alla 2.0, mentre chi ha raggiunto il paese di accoglienza in un momento successivo ha naturalmente completato questa tappa del proprio percorso formativo all'estero²⁰. La generale e diffusa propensione dei genitori stranieri verso l'iscrizione dei figli alla scuola italiana già a partire da quella dell'infanzia è un indicatore importante della volontà di integrazione e costituisce un nodo di riflessione pure a livello linguistico. Le insegnanti stesse segnalano che non di rado è questo il primo momento di esposizione massiccia e di confronto con il codice del paese di arrivo, ciò spesso tuttavia senza che esistano a sostegno reali strategie o approcci didattici adeguate all'età dei bambini (cfr. cap. 6).

La scuola costituisce una tappa così importante della vita di questi alunni con background migratorio anche in quanto luogo di socializzazione e primo momento di confronto con i coetanei in un ambiente del tutto nuovo e proiettato all'esterno del nucleo familiare. Gli aspetti linguistici si intrecciano a quelli sociali, dal momento che la vita in aula e le attività didattiche o ricreative iniziano presto a rappresentare altrettante fonti di esposizione a un input sempre più ricco, vario e diversificato rispetto a quello a cui i minori sono abituati tra le mura domestiche. Offrire tali contesti di socializzazione autentici e di uso spontaneo della lingua diviene così un fattore di notevole importanza al fine di

²⁰ Un'eccezione notevole è rappresentata da dodici bambini cinesi (la metà di quelli che dichiarano di avere frequentato la scuola dell'infanzia) che, pure nati in Italia, hanno avviato il percorso di studi nel PO. Questo corrisponde a una precisa volontà, constatata e riferita anche da alcune maestre, dei genitori cinesi di affidare i figli piccoli ai nonni nel PO, per richiamarli a sé solamente in una fase successiva.

dare modo a ciascuno di sviluppare, ridiscutere e affinare i propri strumenti espressivi (si rimanda alla nota *Input Hypothesis* di Krashen, 1982; più recentemente a Chini, 2014, pp. 82-86; Valentini, Grassi, 2017, pp. 89-123).

Grafico 2.7. *La scuola come ambiente di incontro e socializzazione, per provenienza degli amici.*



Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

In quanto agente di socializzazione, la scuola offre quindi occasioni importanti di esposizione e stimolo anche a livello linguistico. Stando alle risposte aperte fornite dagli informanti alla domanda 25 del questionario, 'Dove incontri i tuoi amici?', sembra sia così principalmente nel caso degli amici italiani, che si incontrano per lo più all'interno dell'ambiente scolastico, in forma esclusiva o aggregata ad altri luoghi (nell'una o altra modalità, complessivamente è così per il 96,1% dei soggetti): 'al parco', 'in giro', 'al campetto' o all'allenamento di calcio, nella piazza della città o paese, presso il luogo di culto e ancora altrove²¹. Le risposte si ripartiscono in maniera abbastanza simile e senza grandi differenze a livello qualitativo pure nel caso degli amici di altri paesi, invece la socializzazione con i connazionali sembra assumere forme differenti. È meno frequente in ambiente scolastico e caratterizza invece decisamente più spesso i luoghi diversi, tra i quali compaiono questa volta, alle prime posizioni, la casa dell'uno o dell'altro, il parco o comunque luoghi all'aperto, infine il PO.

Questi dati, solo parzialmente allineati a quelli presentati da Versino (2018, p. 78) e maggiormente uniformi con quelli riportati da Fusco (2021a, pp. 131-137), testimoniano una frattura nelle modalità di socializzazione e nelle compa-

²¹ La variabilità delle risposte fornite dai bambini e ragazzi è particolarmente elevata per le sezioni aperte della domanda 25, di conseguenza è difficile fornire statistiche accurate e si preferisce indicare nell'ordine solamente alcune delle preferenze più ricorrenti (per ulteriori informazioni sulle reti amicali, cfr. par. 2.6).

gnie dei minori con background migratorio. Se da un lato è positivo, oltre che assai rilevante in questo contesto, che la scuola abbia una funzione così importante nell'avvicinare alunni di provenienza diversa, dall'altro è necessario notare che spesso le amicizie non si proiettano al di fuori di questo ambiente: il 48,2% degli amici italiani e il 53,9% di quelli di altri paesi non si incontrano così spesso in luoghi diversi dalla classe (tra cui la casa, propria o altrui), mentre nel caso dei compagni connazionali le frequentazioni si realizzano in modalità diametralmente opposta, ovvero più spesso all'esterno che della scuola (è così nel 78,7% dei casi). Ciò indica forme di socializzazione differenziate e asimmetriche, non senza possibili ripercussioni sul piano comunicativo e degli usi linguistici.

Lo strumento di ricerca consente anche di rilevare alcune delle preferenze dei soggetti riguardo alla scuola e alle sue attività. Si tratta delle percezioni soggettive dei bambini e dei ragazzi che partecipano all'inchiesta, espresse in forma di risposta aperta alle domande 16 e 17: 'Che cosa ti piace della scuola?', 'Che cosa non ti piace della scuola?'. Come tali e con tutti i limiti che ne conseguono vanno quindi considerate, tuttavia la successiva elaborazione del dato offre la possibilità di formulare qualche ipotesi in più. La tab. 2.11 elenca le prime cinque preferenze per ciascuna domanda, dalle quali sono stati però esclusi sia i risultati dei genericamente soddisfatti (a cui della scuola piace tutto o che non hanno nulla di cui lamentarsi, rispettivamente il 7,2% e il 9,1%) sia quelli degli insoddisfatti in termini generali (a cui non piace proprio nulla o che si lamentano di tutto, il 5,0% e il 6,9%). Alla scuola primaria (9,5%) e in misura ancora più evidente alla secondaria di primo grado (22,2%), sembrano essere i compagni a rappresentare la spinta positiva più forte, ma è confortante la presenza pure di un interesse ampio verso l'apprendimento, descritto nei termini di 'conoscere cose nuove' (7,0% in media). A spaventare, invece, sono soprattutto l'impegno nello studio (7,9% come valore medio tra i due ordini scolastici) e i compiti per casa (7,7%). Nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, cambiano anche la posizione e il ruolo degli insegnanti e per alcuni la novità si sente più pesantemente: per il 4,8% dei ragazzi della secondaria ci sono docenti poco graditi, rispetto a un contenuto 1,8% di casi alla primaria. Le discipline scolastiche, in particolare di carattere più tecnico e scientifico, tendono a polarizzare le scelte, sia in positivo sia in negativo, mentre non mancano risposte stravaganti e scherzose: per citarne alcune, piacciono 'i bei voti', 'gli armadietti' e 'le gite scolastiche'; non piacciono invece 'le punizioni', 'le verifiche' o 'le pagelle', 'il wi-fi che non va', 'alzarsi presto' o 'i bidelli'²².

²² È tuttavia possibile notare che l'elenco degli aspetti negativi è più lungo e vario di quello degli aspetti positivi e include alcune indicazioni che, seppure nella loro soggettività, possono avere qualche interesse. Tre soggetti fanno notare di sentirsi presi in giro per la

Tabella 2.11. 'Che cosa ti piace o non ti piace della scuola?', per ordine scolastico (valori percentuali)²³.

<i>Mi piacciono:</i>	<i>Prim.</i>	<i>Sec.</i>	<i>Tot.</i>	<i>Non mi piacciono:</i>	<i>Prim.</i>	<i>Sec.</i>	<i>Tot.</i>
i compagni	9,5	22,2	15,9	le scienze	9,1	7,5	8,3
alcune materie	10,8	4,6	7,6	l'impegno	8,1	7,7	7,9
imparare	7,1	6,9	7,0	i compiti a casa	7,7	7,7	7,7
le scienze	10,5	3,2	6,8	il cibo in mensa	5,1	1,8	3,4
ricreazione	5,5	5,5	5,5	alcuni insegnanti	1,8	4,8	3,3

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

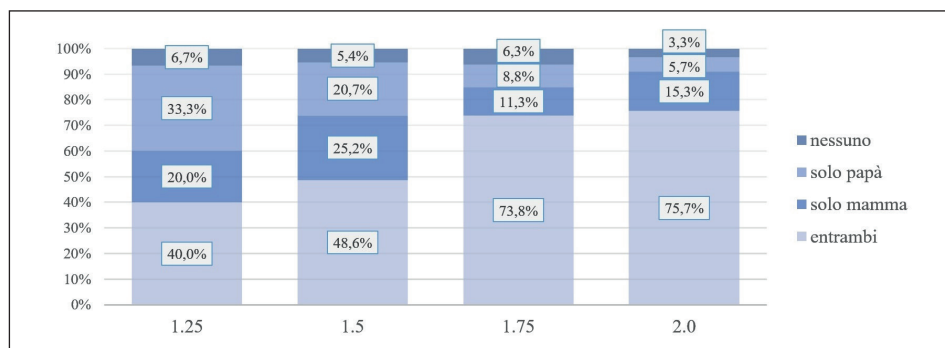
Un ulteriore aspetto strettamente correlato all'esperienza scolastica vissuta dai minori con background migratorio è quello legato alla presenza, al loro fianco, di genitori il cui grado di partecipazione all'istruzione dei figli è tutt'altro che costante (Cicciarelli, 2019). Uno dei fattori che limitano l'accesso dei padri e delle madri straniere al mondo della scuola italiano è prettamente linguistico: i soggetti affermano infatti che il 6,7% delle madri dei nati in Italia e il 21,2% di quelle dei nati all'estero non parlano 'mai o quasi mai' in italiano, mentre la percentuale scende rispettivamente al 6,0% e 15,1% nel caso dei padri²⁴. La successiva domanda 28, 'Se parlano italiano, con chi lo parlano?', consente di delineare un quadro più dettagliato in merito alla opzione 'con le maestre o i Prof. italiani'.

Stando alle affermazioni dei soggetti, l'ambito scolastico ed educativo risulta essere un dominio in cui i genitori sono chiamati a utilizzare il codice del paese di arrivo, e ciò avviene con tanta maggiore incidenza quanto più si ci si avvicina alla 'seconda generazione' dei nati in Italia. Nella maggior parte dei casi, questi colloqui periodici sono un'occasione di uso della lingua del paese

loro nazionalità, mentre altrettanti accennano a forme di razzismo da parte dei compagni o addirittura degli insegnanti. Sempre sul piano culturale, ma con diverso tono, un ragazzo iscritto alla secondaria di primo grado fa notare che in Italia 'la sufficienza è 6 e non 5 come in Romania', una differenza che riguarda anche altri paesi. Infine, a livello linguistico, una quota seppure minima del campione (in tutto cinque informanti) lamenta di non potere parlare la LO a scuola, di non approfondire abbastanza lo studio di paesi europei diversi dall'Italia e di non capire il friulano (sulla questione delle lingue e delle culture di origine si tornerà nei par. 3.3 e 3.7). Si tratta nel complesso di un numero limitato di casi, che tuttavia si reputa utile riferire.

²³ Le risposte alle domande 16 e 17 sono state registrate in forma aperta. I dati qui presentati sono il frutto della regolarizzazione e sistematizzazione delle numerose indicazioni fornite dai soggetti e sono presentati qui a fine più informativo che statistico.

²⁴ Per un approfondimento sul repertorio familiare di questi alunni, cfr. paragrafo 3.2.

Grafico 2.8. *Uso dell'italiano con gli insegnanti, da parte dei genitori che lo parlano.*

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

di accoglienza per entrambi i coniugi, mentre sono meno frequenti i casi in cui è solamente uno dei due a essere coinvolto. La tendenza alla polarizzazione, tuttavia, pare più evidente nel caso delle generazioni nate all'estero, un segno anche questo di graduale e progressivo mutamento delle abitudini familiari e di integrazione nel tessuto sociale del paese di accoglienza, rilevato già da Versino (2018, p. 80).

Sembrano tuttavia emergere alcune differenze, in relazione al genere e soprattutto della provenienza del familiare, che vanno considerate con grande prudenza perché l'uso della lingua italiana con le maestre e i professori non può essere fatto coincidere automaticamente con una maggiore o minore presenza materiale ai colloqui o alle riunioni scolastiche. Complessivamente, nell'intero campione, i soggetti riferiscono che nell'ambiente scolastico e nei colloqui con gli insegnanti le madri parlano l'italiano un po' più spesso (88,4% dei casi) rispetto ai padri (80,0%). Ad ogni modo, alcune provenienze segnano uno scarto, talvolta anche cospicuo, rispetto a questi valori: nel caso delle madri bangladesi il dato è decisamente inferiore (-33,9% punti), a fronte di un maggiore risultato da parte dei padri (+11,6%). Analoga, ma con un distacco più modesto, è la situazione nelle coppie marocchine (-9,8% punti per il coniuge di sesso femminile e +3,3% per quello maschile), kosovare (-8,8% e +5,5%) e ghanesi (-6,4% e +5,0%). Al contrario, invece, a detta degli informanti utilizzano più spesso l'italiano con le maestre e i professori le mamme albanesi (+7,7% punti rispetto alla media per le madri e -0,9% per i padri), rumene (+6,9% e -2,9%), serbe (+9,9% e -3,4%) e bosniache (+11,8% e -13,1%). Un caso assai particolare è quello degli alunni cinesi, i cui genitori sembrano adottare la lingua del paese di accoglienza nei colloqui con gli insegnanti a un grado significativamente inferiore rispetto alla media (-23,8% per le mamme e

-25,6% per i papà). Vengono così alla luce alcune tendenze, correlate in parte ad abitudini culturali specifiche ai PO, più marcate e forti nelle fasi iniziali del processo di inserimento e che nel corso del tempo sembrano gradualmente riassorbirsi.

Un ultimo aspetto correlato all'ambiente scolastico è quello dell'apprendimento della LO, che per molti di questi alunni va inteso come una forma di vero e proprio mantenimento delle proprie radici linguistiche e culturali. Il tema assume una particolare urgenza e rilevanza nel caso delle 'seconde generazioni' e trova spazio sia nelle raccomandazioni ministeriali e nei documenti europei (Miur, 2014; Beacco, 2016) sia in studi recenti condotti in Italia e all'estero (Favaro, 2020; Fusco 2021, Cummins, 2001)²⁵. Già il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* rileva l'opportunità, al fine di valorizzare la diversità linguistica e per favorire l'integrazione dei minori con retroterra migratorio, di «attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza» (MIUR, 2014, punto 7). Alla luce di queste osservazioni, è interessante notare quanti tra i soggetti del campione si rivolgano all'insegnamento guidato e formalizzato del codice di origine, di cui molti ormai hanno una conoscenza solamente indiretta, mediata attraverso la voce dei genitori e di parenti spesso lontani²⁶.

Il 38,0% dei soggetti dichiara di essere in qualche maniera impegnato nell'approfondimento della conoscenza della LO anche qui in Italia, mentre il 25,7% afferma di ricorrere a corsi in un istituto scolastico di qualche genere. A più della metà degli informanti però, il 57,4%, piacerebbe proseguire nel processo di apprendimento e sviluppare di più questa risorsa comunicativa legata al mondo degli affetti familiari, ai ricordi e alla socializzazione primaria entro le mura domestiche (Favaro, 2020, pp. 289-292)²⁷. Il primo di questi valori, 38,0%, è piuttosto alto, rispetto ai dati presentati da Versino (2018, pp. 80-81) e da Fusco (2021a, pp. 170-171), ma è necessario considerare che i soggetti

²⁵ In merito a questo tema è possibile considerare sia i numerosi approfondimenti sul *Portfolio Europeo delle Lingue* condivisi dall'European Centre for Modern Languages del Council of Europe (<https://www.ecml.at/F2English/tabid/1274/language/en-GB/Default.aspx>) sia i materiali e la contestualizzazione a livello locale friulano prodotta dal gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-20* (cfr. Fusco, 2021a). Per una più immediata possibilità di approfondimento si invia infine al capitolo 1.

²⁶ Per un approfondimento sul punto di vista dei docenti intervistati dai ricercatori di *Impact FVG 2014-20* nelle diverse fasi di raccolta dei dati, si rimanda al cap. 6.

²⁷ Si segnala che la modalità in cui la domanda 40 è posta nel questionario ha generato non pochi dubbi negli informanti, che in 438 casi hanno deciso di non rispondere. Il campione di riferimento per il quesito è quindi ridotto.

intendono qui lo studio della lingua dei genitori in Italia ma in una accezione più ampia e non solamente correlata all'ambiente scolastico o all'insegnamento guidato²⁸. Infatti, quando ai parlanti viene chiesto di essere più espliciti e di esprimere in forma di risposta aperta quale sia il tipo di scuola o doposcuola che frequentano, la casistica si fa alquanto varia: luogo di culto, ludoteca, presso la comunità, con parenti o insegnanti privati, per un informante addirittura al parco. La percentuale che pare più in linea con quelle fornite dalle fonti citate è dunque quella legata al 25,7% del campione che risponde affermativamente a entrambe le sezioni della domanda 40: 'Qui in Italia studi le lingue e i dialetti del tuo Paese?' e nel contempo 'Vai a una scuola o doposcuola?'

Così come è rilevato già da Versino (2018, pp. 80-81), la situazione si presenta sensibilmente differenziata in base alla generazione di appartenenza, al paese di provenienza, oltre che ad altri fattori (cfr. par. 3.6). In linea con i dati piemontesi e pavese, a livello generazionale sembra esistere una maggiore propensione allo studio della LO tra gli informanti nati in Italia o emigrati da bambini (il 39,0% della generazione 2.0 e il 43,8% della 1.75), con un graduale calo tra i soggetti giunti in Italia dopo i 6 anni (27,8% nella generazione 1.5). Queste differenze nell'atteggiamento verso l'idioma conosciuto attraverso i genitori potrebbero essere il segno di un richiamo al paese natio che si manifesta con maggiore intensità nel momento in cui il legame si fa più debole e quindi che «i genitori immigrati sentano il bisogno di far studiare le lingue del proprio paese natio specialmente ai figli nati qui» (Versino, 2018, p. 81). Se da una parte è importante nel complesso constatare che quasi un alunno su due afferma di svolgere attività mirate a sviluppare una maggiore competenza comunicativa nel codice di origine, bisogna tuttavia ricordare nuovamente che non sempre queste attività avvengono in forma guidata e in ambiente scolastico; talvolta è un membro della comunità, parente o amico dei genitori, o sono altri ancora i canali a cui ciascun nucleo familiare si rivolge per soddisfare la necessità di mantenere vivo sul piano linguistico il legame con il PO.

Il numero di informanti che risponde affermativamente alla seconda parte della domanda 40, «Vai a una scuola o doposcuola?», è pari al 25,7%, circa uno su quattro e in maniera abbastanza stabile attraverso le generazioni. Alcune differenze rilevanti emergono, invece, rispetto al luogo di residenza: nei picco-

²⁸ Versino (2018, pp. 80-81) riferiscono che il 25% del campione incontrato durante la rilevazione del 2012 studia in Italia la LO, con un distacco di +7 punti percentuali a vantaggio della componente urbana piemontese rispetto a quella pavese. Fusco (2021a, p. 170) rileva invece nel 2017 che il 17,0% degli alunni con cittadinanza non italiana iscritti alle scuole di ogni ordine e grado udinesi è impegnato nell'approfondimento della conoscenza del codice appreso dai genitori.

li centri abitati pare sia più difficile accedere alle risorse necessarie per intraprendere questa attività e quindi la percentuale si riduce al 23,6%, rispetto al 27,8% indicato da chi vive in un capoluogo ex-provinciale o regionale. Infine, anche la composizione della coppia dei genitori può essere uno stimolo e, com'è logico, in questo caso una spinta leggermente maggiore nasce nelle coppie endogamiche: il 25,5% dei figli di genitori entrambi stranieri e dello stesso paese afferma di frequentare un percorso scolastico strutturato e guidato, mentre la percentuale scende al 23,6% nel caso in cui uno dei due coniugi sia italiano. Anche la provenienza stessa dei genitori delle coppie endogamiche sembra essere una variabile: per quanto concerne le nazionalità più rappresentate nel campione, quella cinese sembra essere la maggiormente motivata al mantenimento della LO nelle nuove generazioni (il 42,9% dei soggetti che la studiano frequentano una scuola), seguita da quella marocchina (36,0%), mentre i dati rilevati tra gli alunni rumeni e albanesi sono in linea o anche inferiori alla media (rispettivamente il 24,3% e il 17,1%).

In conclusione l'ambiente scolastico risulta non solamente un luogo di esposizione all'italiano, attraverso le lezioni e la frequentazione dei compagni di classe, ma anche di riavvicinamento alla LO. Si tratta tuttavia spesso di due impegni distinti e diversi, che si sovrappongono, spesso infatti i corsi di approfondimento dei codici esogeni dei bambini bilingui emergenti hanno luogo in istituti privati, presso associazioni etniche, nelle sale dei luoghi di culto o grazie alla collaborazione di tutori privati provenienti dalle comunità. Queste scuole informali sembrano assolvere a un ruolo importante per le famiglie, soprattutto nel caso delle coppie endogamiche e per le generazioni nate in Italia, quelle in cui sembra manifestarsi più forte la necessità di mantenere saldi i legami con le origini. Le diverse comunità sembrano muoversi in maniera ancora una volta eterogenea e alcune provenienze si dimostrano più legate alle proprie tradizioni culturali e motivate a trasmetterle alle nuove generazioni, anche attraverso l'insegnamento o il mantenimento delle lingue di origine. Non sempre è tuttavia possibile accedere a queste risorse, soprattutto per chi risiede in centri abitati meno centrali e con minori opportunità anche a livello formativo. Nonostante i documenti e le raccomandazioni ministeriali, la scuola italiana non sembra dal canto suo nella maggior parte dei casi in grado di proporre idee innovative, né di avviare progetti o esperienze in grado di venire incontro a queste necessità formative, manifestate da una componente non marginale degli alunni con background migratorio²⁹.

²⁹ Per un approfondimento cfr. capp. 6 e 7.

2.6. Amicizie e tempo libero

La socializzazione con i coetanei è un aspetto della vita in Italia assai rilevante per i bambini e i ragazzi del campione, non solamente nella valenza linguistica, ma anche ai fini della definizione dell'identità dei parlanti, rispetto ai nativi e alla cultura del paese di accoglienza Membretti (2004, p. 107). Allacciare e mantenere, anche e soprattutto al di fuori dell'ambiente scolastico, legami di amicizia con gli italiani, assume quindi una importanza non secondaria. In questa prospettiva ci si aspetta che le generazioni nate in Italia siano avvantaggiate rispetto a quelle che hanno provato l'esperienza della migrazione. Spesso infatti sono proprio i rappresentanti di queste ultime, e in particolare gli appartenenti alla 1.25, a sentire con forza maggiore il bisogno di persone amiche al loro fianco, dato che l'allontanamento dal PO spesso in questi casi recide legami e separa da affetti cari³⁰. Il questionario sociolinguistico consente di indagare alcuni di questi aspetti della socialità in Italia dei minori con background migratorio, in particolare per quanto concerne le relazioni e i luoghi in cui trascorrono il tempo libero, al di fuori dell'impegno scolastico.

Nel complesso le reti di amicizia, quindi i legami sociali, in cui gli informanti sono coinvolti risultano piuttosto ricche e comprendono di sovente coetanei italiani, del PO e di altre nazionalità. Considerata l'età di questi bambini e ragazzi, oltre che le abitudini e frequentazioni durante il tempo scolastico, il dato non sorprende e si colloca perfettamente in linea con quelli presentati altrove, sia in ricerche in area friulana (Fusco 2021a, pp. 135-137) sia in quelle condotte in territorio piemontese e pavese (Membretti, 2004, pp. 107-108; Versino, 2018, p. 83).

Nel caso dell'indagine in Friuli Venezia Giulia, circa la metà dei soggetti (il 41,4% delle risposte valide) dichiara di essere parte di reticoli sociali ricchi, che comprendono coetanei di tutte le provenienze, oltre che italiani. Si tratta di occasioni importanti sia sul piano della socializzazione e della crescita della persona sia a livello linguistico, perché offrono situazioni di esposizione a più codici, oltre all'italiano e alla lingua dei genitori, e richiedono l'adozione di strategie di negoziazione e accomodamento affinate. Si nota tuttavia una differenza tra la partizione urbana del campione e i dati registrati nei piccoli centri abitati di provincia: la ricchezza in termini di relazioni amicali è superiore in città (49,5% rispetto a 37,4%), forse in virtù della capacità di attrazione delle aree urbane e per la presenza più frequente anche di cittadini di diverse nazionalità.

³⁰ Considerate le dimensioni del campione rispetto al numero di informanti di G1.25 che hanno risposto alle domande di questa sezione, i dati relativi al sottogruppo degli arrivati in Italia dopo i 12 anni non possono essere considerati, né comparati a fianco degli altri.

Tabella 2.12. *Amici in Italia, per centro abitato di residenza (valori percentuali)*³¹.

<i>'Qui hai degli amici?'</i>	<i>Piccoli centri</i>	<i>Città</i>	<i>Totale</i>
solo italiani	18,5	8,0	14,3
solo del PO	2,4	3,2	3,0
solo di altri paesi	1,2	2,4	1,7
italiani e del PO	20,5	22,5	22,0
italiani e di altri paesi	18,3	12,5	15,9
italiani, del PO e di altri	37,4	49,5	41,4
nessuno	0,6	1,3	0,8

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

I valori registrati nelle altre sezioni della tabella 2.12, relativi anche alle amicizie esclusive, sembrano confermarlo: nei piccoli centri sono decisamente più diffuse le frequentazioni con i soli italiani (18,5% rispetto a 8,0%), dato che è probabile che in alcuni dei comuni di provincia o addirittura frazioni indicati non sia semplice conoscere coetanei non autoctoni. Un caso analogo è presentato da Versino (2018, pp. 82-83), che mostra come uno scarto paragonabile si presenti tra i dati raccolti nel 2012 in Piemonte, dove tra punti di rilevazione si conta una presenza maggiore di centri urbani di dimensioni medie o grandi, rispetto a quelli rilevati nella ex-provincia di Pavia, che conta invece città e paesi di dimensioni più contenute³².

Per quanto concerne invece la variabile della generazione di migrazione, non è possibile individuare tendenze chiare ed evidenti, ma solamente alcune linee evolutive. Com'è logico, con l'avvicinamento alla generazione 2.0 aumentano i legami esclusivi con gli amici italiani e (8,8% nella generazione 1.5, 9,9% nella 1.75 e 15,2% tra i nati in Italia), in controtendenza e in parallelo, cala l'incidenza dei soggetti che frequentano solamente i connazionali (rispettivamente 6,1%, 3,7% e 2,2%). Infine è decisamente rassicurante riscontrare che le amicizie fortemente connotate su base etnica, assieme alla inclinazione a trascorrere il proprio tempo esclusivamente con i coetanei del proprio o degli altri PO, siano circoscritte a una componente del tutto marginale del campione, così come già riscontrato da Fusco (2021a, pp. 135-137) e da Versino (2018, p. 83).

³¹ I dati presentati non riproducono tutte le combinazioni possibili, ma solamente le più rilevanti.

³² In Piemonte le amicizie esclusivamente con gli italiani interessano il 10% del campione, contro il 14% della ex-provincia di Pavia; i legami con i coetanei sia italiani sia del proprio o di altri paesi riguardano invece rispettivamente il 56% e il 39% (Versino, 2018, p. 83).

In sintesi emerge che il 93,6% dei soggetti include anche degli italiani tra le proprie frequentazioni abituali, analogamente a quanto accadeva già per il 90,0% degli informanti nella ricerca condotta a quasi vent'anni di distanza, nel 2002, in area pavese (Membretti, 2004, p. 107). Tuttavia, ora come allora, è necessario scendere a un livello di analisi più profondo per constatare quanti di questi amici siano effettivamente frequentazioni abituali anche al di fuori dell'impegno scolastico. Spesso, infatti, i compagni sono fatti rientrare nella categoria delle amicizie, ma non sempre esiste poi un legame saldo pure nel tempo libero, al di fuori dell'orario delle lezioni.

Tabella 2.13. *Frequentazioni nel tempo libero, per luogo di residenza (valori percentuali).*

<i>'Con chi stai quando non sei a scuola?'</i>	<i>Piccoli centri</i>	<i>Città</i>	<i>Totale</i>
con la famiglia	91,2	88,5	89,4
con amici italiani	52,7	47,1	50,3
con amici del PO	27,5	32,1	29,9
con amici di altri paesi	25,1	29,7	27,9
da solo	0,0	2,3	1,1

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Si nota infatti che, a fronte del 93,6% di minori con background migratorio che dichiara di avere amici italiani, in realtà il tempo libero trascorso in compagnia dei coetanei nativi è sensibilmente minore (il 50,3%, in media), in maniera analoga e con percentuali addirittura inferiori a quanto rilevato altrove (è il 67% in Membretti, 2004, p. 108 e il 59% in Versino, p. 83). Se da un lato questi valori sembrano esprimere una generale apertura verso i coetanei italiani e verso la loro frequentazione al di fuori del tempo per così dire obbligato, quello delle ore scolastiche, dall'altro emerge «la presenza di una quota significativa di bambini che vive due tempi sociali distinti: quello della scuola e delle relazioni diversificate per nazionalità, e quello extrascolastico, delle relazioni prevalentemente intrafamiliari e sostanzialmente chiuse sulla dimensione etnica d'origine» (Membretti, 2004, p. 108). Anche i dati generazionali si allineano nel descrivere la struttura dei rapporti sociali dei minori con background migratorio e la tendenza a frequentare degli amici italiani nel tempo libero è maggiore per i nati in Italia (52,3%), mentre decresce gradualmente per le generazioni 1.75 e 1.5 (rispettivamente il 45,8% e il 41,0%)³³.

³³ Anche le abitudini nelle frequentazioni con gli amici del PO e di altri paesi sembrano assumere un moderato andamento crescente; man mano che ci si avvicina al gruppo dei nati in Italia è generalmente più alta la percentuale, con valori del 29,1% per la generazione

Com'è comprensibile, considerata anche l'età, la famiglia risulta invece la presenza in ogni caso più pervasiva nella vita extrascolastica e nel tempo libero dei soggetti: è in particolare così per chi vive nei centri abitati più piccoli (il 91,2% delle risposte), ma si verifica in maniera del tutto paragonabile anche in area urbana (88,5%). Analogamente a quanto ipotizzato per la struttura dei legami sociali, il grado di urbanizzazione del luogo di residenza sembra influenzare, seppure in maniera minore, anche le frequentazioni nel tempo libero: in città si tende a trascorrere più tempo con amici del proprio o di altri paesi (rispettivamente il 32,1% e il 27,5%) di quanto non avvenga nei paesi o nei piccoli comuni (29,7% e 25,1%), secondo una tendenza inversa rispetto a quanto accade nel caso della compagnia degli autoctoni (che è riferita nel 47,1% dei casi in città, ma nel 52,7% nei piccoli centri). Anche questa specificità trova sostegno nei dati presentati da Versino (2018, p. 83)³⁴.

A completare questa ricognizione sulle abitudini e frequentazioni nel tempo libero dei minori con background migratorio, lo strumento di indagine utilizzato nella ricerca consente qualche considerazione aggiuntiva sui luoghi nei quali avvengono gli incontri. Pure questi dati si inseriscono bene nella cornice fin qui delineata e confermano che gli incontri con i coetanei italiani avvengono per lo più durante l'impegno scolastico (il 48,2% delle risposte esclusive e il 47,8% di quelle miste). Con gli amici connazionali, invece, il ruolo di aggregazione della scuola si fa sentire comprensibilmente meno (il 21,3% delle risposte esclusive e il 27,8% di quelle miste), mentre le amicizie di altri paesi si collocano in una posizione intermedia (rispettivamente il 53,9% e il 24,0%). I dati presentati da Fusco (2021a, pp. 136-137), i più vicini e comparabili, sono sostanzialmente allineati e descrivono il medesimo andamento.

Analogamente a quanto riscontrato in ambiente piemontese e pavese da Versino (2018, p. 84), inoltre, pure nel campione friulano gli amici connazionali

1.5, del 30,1% per la 1.75 e del 30,0% per la 2.0 nel caso degli amici del PO, mentre i valori sono rispettivamente il 24,8%, 21,7% e 29,2% per quelli di altri paesi. Questi dati, che vanno interpretati con cautela, potrebbero significare una minore disposizione a frequentare degli amici, a prescindere dalla nazionalità, da parte dei ragazzi che hanno vissuto in maniera diretta l'esperienza della migrazione. Chi ha lasciato il PO interrompendo dei processi di socializzazione in atto altrove, abbandonando coetanei e altri compagni di scuola, potrebbe avere vissuto con difficoltà quel momento e quindi potrebbe tendere a riallacciare con una certa fatica dei nuovi legami (cfr. par. 2.2; Versino, 2018, pp. 64-68).

³⁴ Per quanto concerne il campione urbano piemontese e quello pavese, che invece rappresenta un numero maggiore di centri più piccoli della provincia, Versino (2018, p. 83) rileva che il tempo libero si trascorre con gli italiani di più a Pavia (63%) che in Piemonte (56%), mentre con gli amici del proprio o di altri paesi si osserva la tendenza opposta (rispettivamente 42% e 34% in Piemonte, contro il 38% e il 33% a Pavia).

Tabella 2.14. Luoghi di incontro con gli amici, per loro provenienza (valori percentuali).

<i>'Dove incontri i tuoi amici?'</i>	<i>Italiani</i>	<i>Del PO</i>	<i>Di altri paesi</i>
solo a scuola	48,2	21,3	53,9
solo a casa tua	0,7	12,6	4,9
solo a casa loro	1,5	16,7	10,5
a casa tua e a casa loro	1,8	21,6	6,7
a scuola e a casa tua	5,5	4,3	2,5
a scuola e a casa loro	10,6	4,3	4,1
tutte le risposte	31,7	19,2	17,4

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

li hanno decisamente più di frequente accesso all'ambiente domestico e familiare: il 39,7% dei soggetti incontra i coetanei italiani anche a casa propria, ma la percentuale sale al 57,7% nel caso degli amici connazionali. Questo può essere interpretato come un segno di maggiore solidità, o forse solamente di eterogeneità, dei legami. Anche gli ambienti di socializzazione differenti da quello domestico e scolastico, esplorati grazie a una opzione aperta della domanda 25 del questionario, 'In altri luoghi: dove?', mostrano qualche asimmetria. Prevalgono, in generale, a prescindere dalla provenienza dei pari, i parchi, i luoghi all'aperto, la città, il centro del paese, o comunque un generico 'fuori, in giro'. Il campo di calcio, con le annesse attività sportive e di allenamento, risulta invece un luogo dove più spesso si incontrano gli amici italiani (11,6% delle risposte), che non i connazionali (5,3%) o di altri paesi (6,8%). La chiesa, la moschea o il tempio, ricorrono al contrario più spesso tra le risposte associate agli amici del proprio paese (6,5%) che agli italiani (3,1%) o alle frequentazioni di altra provenienza (2,4%). Da notare, infine, che diversi soggetti tra le risposte indicano anche il PO come luogo di incontro, sia nel caso dei connazionali (17,1%) sia per i coetanei di altri paesi (8,2%), mentre naturalmente gli italiani da questo conteggio sono esclusi.

I bambini e ragazzi con background migratorio del campione di *Impact FVG 2014-20* si posizionano in conclusione al centro di reticoli sociali complessi e articolati, che vedono la presenza di coetanei di differenti nazionalità, oltre agli italiani. Da queste frequentazioni possono nascere facilmente situazioni in cui divengono importanti la competenza e la capacità di mediare, accomodare e negoziare i diversi codici adottati nell'interazione, al fine di ricostruire dei significati. I luoghi di socializzazione riguardano in maniera differenziata gli italiani, i connazionali e gli amici di altri paesi, ovvero emergono eterogeneità e forse qualche relazione non perfettamente equilibrata. Alcuni indicatori, come

le dichiarazioni della presenza degli italiani all'interno della propria cerchia amicale, riferiscono un rassicurante grado di integrazione dei soggetti, tuttavia a uno sguardo più approfondito il sistema di relazioni di cui fanno parte i parlanti presenta alcuni lievi eppure non trascurabili segni di asimmetria.

2.7. L'Italia e il paese dei genitori

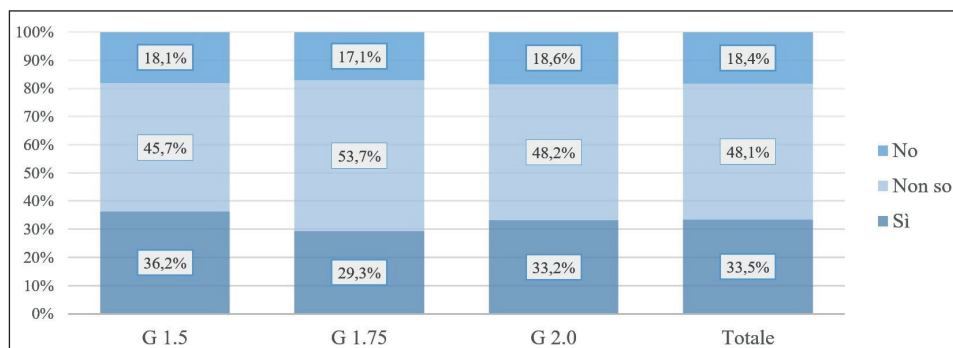
L'identità dei minori con background migratorio è di costruzione complessa. Da una parte si trova il PO, che per molti è ormai conosciuto solamente attraverso i racconti dei genitori e in qualche visita occasionale, mentre per altri rappresenta invece un ricordo ancora vivo, legato al distacco e alla perdita degli affetti e degli amici cari (cfr. par. 2.2). Dall'altra, l'Italia è per molti non una destinazione, ma una nuova patria, tuttavia anche in queste situazioni stentano ancora a costituirsi legami sociali paragonabili a quelli di cui sono protagonisti i coetanei autoctoni e le frequentazioni abituali includono spesso compagni e amici di diversa provenienza (cfr. par. 2.6). Da questo quadro così articolato, da questi legami che si allacciano e protendono in più direzioni, pare nascere qualche incertezza di fondo e un senso di appartenenza non sempre definito con chiarezza (cfr. par. 1.1). Verrebbe da chiedersi con quale occhio guardino all'Italia e al paese dei genitori questi bambini e ragazzi bilingui emergenti, al fine anche di formulare qualche previsione sui possibili atteggiamenti e su degli orientamenti che hanno il potenziale di tradursi in motivazione verso l'apprendimento, il mantenimento e lo studio linguistico (Chini, 2005, pp. 66-69; Favaro, 2000).

Alcune delle domande poste dal questionario consentono di indagare queste inclinazioni e di avanzare alcune ipotesi sulla strutturazione dell'identità nei soggetti. Al quesito 19, 'Ti piace vivere in Italia?', la maggior parte del campione (63,9%) risponde esprimendo una generica soddisfazione e un chiaro atteggiamento positivo. L'andamento attraverso le generazioni cresce man mano che ci si avvicina ai nati in Italia: è felice della propria esperienza in Italia il 59,1% degli informanti di generazione 1.5, il 61,7% di quelli di 1.75 e il 64,7% di quelli di 2.0³⁵.

A fianco di un'immagine decisamente positiva della vita nel paese di residenza, si collocano tuttavia alcuni orientamenti meno chiari e definiti riguardo al futuro. Si tratta di una proiezione nel tempo che risulta probabilmente non semplice per alunni dell'età dei soggetti, prevalgono infatti in maniera eviden-

³⁵ Anche in questo caso i dati per la generazione 1.25 non sono comparabili a causa della limitata rappresentazione di questo sottogruppo all'interno del campione.

Grafico 2.9. Propensione alla vita in Italia, per generazione.

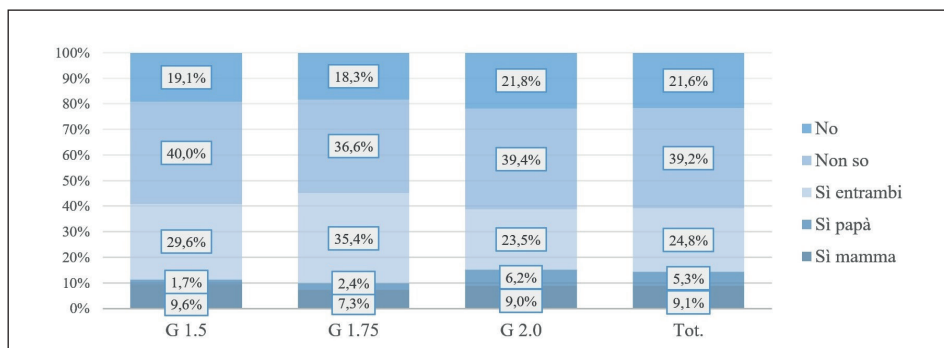


Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

te gli indecisi (il 48,1%). In questo caso la percentuale di informanti che con certezza afferma di volere restare a vivere in Italia è sensibilmente più contenuta (33,5%) e non sembrano emergere tendenze chiare in prospettiva generazionale. La rilevazione è in linea con quella presentata in Versino (2018, p. 86), pure nel rispetto di una minore propensione espressa verso il paese di accoglienza da parte degli alunni della generazione 1.75, ovvero i nati all'estero ma emigrati prima dei sei anni. Disporre dei dati anche sugli indecisi, che per questa categoria toccano il punto più alto (sono il 53,7%), sembrerebbe cautamente avvalorare l'ipotesi di un inferiore grado di definitezza dell'immagine del PO nella mente di questi minori, che non riescono a vedere l'Italia né come luogo di nascita e di prima socializzazione (come accade per la generazione 2.0), né come punto di arrivo del processo migratorio (è il caso della generazione 1.5 e delle precedenti). Alla luce di queste percentuali, è plausibile che l'Italia costituisca «un'immagine più contraddittoria in quanto unico paese di cui hanno memoria eppure in competizione con quello di origine nel racconto familiare della propria infanzia e nella definizione di se stessi» (Versino, 2018, p. 87).

Ribaltando il punto di osservazione e andando a indagare l'orientamento degli informanti verso la possibilità di un futuro nel PO, si incontra qualche difficoltà, dato che per la maggior parte dei soggetti che partecipano all'inchiesta quel paese coincide a tutti gli effetti con l'Italia (la generazione 2.0, come si è visto nel par. 2.2, costituisce ben il 79,8% del campione). Nell'ambito della ricerca si è dunque ritenuto più opportuno parlare di PO dei genitori ed è stato di conseguenza necessario differenziare le madri dai padri, al fine di registrare con precisione pure il punto di vista dei figli delle coppie miste (il 17,6%) e di quelle esogamiche (7,7%) (cfr. par. 2.4).

Grafico 2.10. Propensione alla vita nel PO, per generazione.



Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Le risposte alla domanda 21, ‘Vorresti vivere nel Paese dei tuoi genitori?’, diventano così assai utili al fine di integrare il punto di vista espresso dai soggetti in merito al proprio futuro in Italia. Anche rispetto alla possibilità di un rientro o trasferimento nel paese di nascita dei genitori esiste comunque un atteggiamento positivo: si pronuncia a favore il 39,2% dei soggetti, considerando nel numero sia chi si rivolgerebbe verso il paese paterno o materno sia chi segna la risposta che li comprende entrambi. Comprensibilmente, questo orientamento è meno frequente tra i nati in Italia (38,7%), ma la percentuale tende a salire nelle generazioni nate all'estero (è il 45,1% per la 1.75 e il 40,9% per la 1.5). Il comportamento dei soggetti nati in un altro paese, ma giunti nell'attuale luogo di residenza prima dei sei anni, presenta anche in questo caso una certa eterogeneità rispetto ai dati circostanti: gli informanti della generazione 1.75 infatti si dimostrano i meno indecisi (solo il 36,6% risponde ‘non so’) e i più motivati verso un rientro nel PO (il 45,1%, punta più alto nella categoria)³⁶.

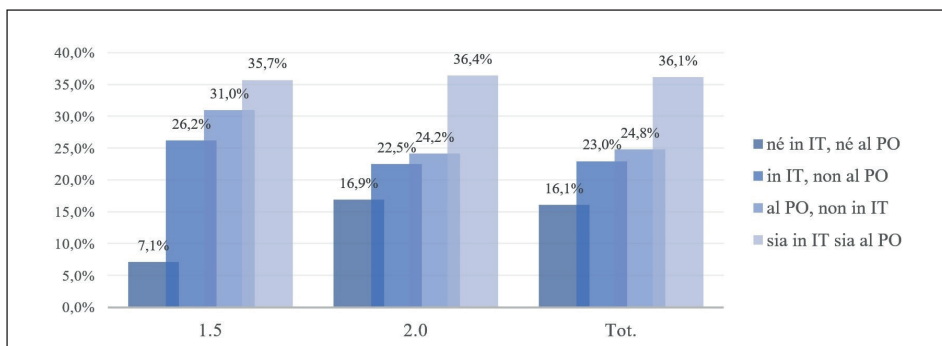
Il quadro di sintesi che emerge da questi dati è piuttosto articolato, così come sembrano incerte le idee sul futuro e le prospettive di vita in Italia di questi minori con background migratorio. Una possibilità di analisi ulteriore spinge alla ricerca di correlazioni tra gli orientamenti espressi dagli informanti in risposta alle diverse domande presentate nell'analisi di questa sezione³⁷. Nel

³⁶ La struttura del campione e lo strumento di indagine non consentono di formulare più che una ipotesi, che trova tuttavia sostegno nella ricerca analoga condotta in Piemonte e in area pavese (Versino, 2018, pp. 86-87).

³⁷ Attraverso questa modalità di elaborazione, però, il numero di risposte valide si riduce considerevolmente e pertanto i valori relativi alla generazione 1.75 diventano non confron-

complesso, per la maggior parte dei soggetti sembra dominare un generico ottimismo, sia nei confronti della vita in Italia sia riguardo un possibile trasferimento futuro al paese dei genitori (36,1% delle risposte valide).

Grafico 2.11. *Vita in Italia o nel PO, per generazione.*



Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Analogamente a quanto accade per i dati presentati da Versino (2018, p. 88), e da Fusco (2021a, p. 140), risultano complessivamente più numerosi gli informanti che esprimono un orientamento positivo verso il PO, ma non verso l'Italia (24,8% delle risposte), che il contrario (23,0%). Il distacco tra le due possibilità è minimo, ma la forbice sembra aprirsi gradualmente con lo spostamento dalla generazione dei nati in Italia verso le precedenti. Infine, gli atteggiamenti meno positivi sono relegati a una contenuta minoranza di informanti, che afferma di non volere vivere in futuro né in Italia né nel paese di nascita dei genitori (il 16,1%).

Il profilo socioanagrafico introduttivo del campione si conclude così con immagine segnata dalla eterogeneità, stratificata e frammentata, che vede atteggiamenti positivi verso l'Italia affiancarsi a posizioni meno decise e a situazioni differenziate in base alla generazione di migrazione. Questi elementi vanno a inserirsi in un quadro generale che non cessa di essere dinamico e sfugge alle categorizzazioni, già a partire dalla ricerca di definizioni che ambiscano a essere precise e calzanti. Sono sempre più numerosi gli alunni figli di genitori stranieri nati in Italia, ma anche all'interno di questo gruppo si incontra un ampio margine di variazione, che rende difficile l'analisi e spinge spesso a ripiegare su casi singoli, individuali. L'ambiente scolastico, ma anche i reticoli socia-

tabili con gli altri. In questa generazione sono infatti particolarmente frequenti gli indecisi, che rispondono 'non so' all'una o all'altra domanda, con conseguenze riduzione del numero di risposte valide ai fini della rielaborazione.

li in cui i minori con background migratorio si inseriscono, esercitano una funzione cruciale non solamente sul piano linguistico, ma anche a livello di socializzazione e nella definizione di identità che si presentano per alcuni come tutt'altro che solidamente strutturate. Emerge in diversi momenti una certa difficoltà pure nella percezione di sé, già nel tentativo di collocarsi entro i limiti talvolta troppo stretti di una nazionalità o nella scelta degli orientamenti verso un paese in cui vivere in futuro. Per questi bambini e ragazzi, che sembrano sfuggire a ogni categorizzazione e confine, il ruolo della scuola e dell'educazione è primario al fine di evitare una integrazione parziale o mancata, che finirebbe per costituire un ostacolo per il loro futuro di nuove generazioni di italiani. In questo contesto, disporre di strumenti e di una maggiore consapevolezza del fenomeno, pure sul piano linguistico dei codici e culture di origine, potrebbe rivelarsi allora una strategia decisamente di successo ed efficace per gli attori coinvolti e interessati dal fenomeno (cfr. capp. 3 e 4, ma anche e soprattutto le riflessioni conclusive del cap. 7)³⁸.

³⁸ Le esperienze che puntano al coinvolgimento delle lingue e delle culture di origine delle famiglie migranti sono numerose ed esiste una ricca letteratura scientifica che ne sostiene l'efficacia (in ambiente nordamericano Cummins, 2001; Cummins, Early, 2011; Prasad 2013 e 2014; a livello italiano Favaro, 2013 e 2020; Sordella, Andorno, 2017 e Cognigni, 2020); per un approfondimento si veda anche, in questo volume, il capitolo 7.

3. I repertori linguistici e le competenze

Dopo avere delineato il quadro socioanagrafico del campione (cfr. cap. 2), si passa ora al nutrito inventario di risorse linguistiche di cui dispongono i 1.081 informanti. Nel gruppo si continua a distinguere una componente numericamente meno incidente di soggetti nati all'estero (il 22,6%, cfr. par. 2.3) dalla maggioranza delle 'seconde generazioni', inoltre pure tra i primi le provenienze sono diversificate, arricchendo così la casistica. In questo contesto così articolato la nozione di repertorio, «insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, vale a dire la somma di varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una certa comunità sociale» (Berruto, 2005, p. 61), si rivela una chiave interpretativa assai utile. La competenza comunicativa dei minori con background migratorio dipende infatti, non diversamente da quanto accade per i coetanei nativi, dalla possibilità di accedere e adottare un ampio ventaglio di risorse linguistiche e culturali cui attingere nelle interazioni quotidiane.

Il concetto di repertorio non si correla da vicino all'esperienza migratoria, tuttavia quest'ultima per sua stessa natura offre occasioni di contatto interlinguistico, avvicina parlanti provenienti da paesi, sistemi linguistici e culturali distanti. Ciò a maggiore ragione in un contesto a macchia di leopardo, di difficile mappatura e caratterizzato da elevata mobilità, come quello italiano (Bonifazi, 2007, pp. 123-140; più recentemente in ISMU, 2022; IDOS, 2021). I repertori dei minori con background migratorio sono dunque carichi di risorse: ne fanno parte i codici appresi durante la socializzazione primaria in ambiente familiare e nell'interazione tra pari nei PO (cfr. par. 3.1), possibili esperienze scolastiche e di alfabetizzazione in altri sistemi educativi (cfr. par. 3.1); l'eventuale soggiorno in paesi terzi prima dell'arrivo (cfr. par. 2.3 e 3.1); infine si incontrano gli esiti del contatto con il già di per sé ricco repertorio locale friulano (cfr. par. 3.2)¹. I giovani plurilingui emergenti formano la propria competenza, scelgono le risorse più utili a raggiungere i propri obiettivi, a socializzare con i compagni, a studiare. Imparano l'italiano, veicolo e oggetto dell'insegnamento, ma spesso desiderano mantenere pure i codici appresi dai genitori, legati agli affetti e alle origini (cfr. parr. 3.3-3.4).

¹ Per un inquadramento linguistico del Friuli Venezia Giulia, regione di confine rivolta verso il mondo germanofono a nord e slavofono a oriente si veda Fusco (2017, pp. 33-63).

3.1. Il repertorio nel PO

Poco più di un quinto dei minori con background migratorio raggiunti nel corso dell'indagine afferma di essere nato all'estero ed essersi trasferito successivamente in Italia, per raggiungere i genitori o al loro fianco (cfr. par. 2.3). Seppure con una ampia varietà di situazioni individuali, la maggior parte di questi bambini ha avuto nel PO l'occasione di entrare in contatto diretto con uno o più codici, di cui ha maturato e porta con sé esperienza. Lo strumento di rilevazione adottato da *Impact FVG 2014-20* include una sezione finalizzata proprio all'indagine dei repertori linguistici a cui i soggetti sono stati esposti prima dell'arrivo in Italia e alcune domande del questionario sono strutturate in modo da rilevare i codici in uso nell'ambiente familiare e in quello educativo, nella socializzazione con i pari e gli adulti, infine le lingue studiate a scuola prima dell'emigrazione.

In tutto sono stati 242 i soggetti che hanno risposto alle differenti opzioni aperte dalla domanda 50 e grazie alle informazioni raccolte è stato possibile ricostruire l'inventario delle lingue adottate dagli informanti nelle interazioni quotidiane in ambito familiare nei PO, già prima della partenza per l'Italia. La tabella 3.1 registra nell'ultima colonna a destra il numero di volte in cui ciascun glottonimo compare nei questionari e nel complesso il quadro che ne emerge è assai ricco e conta la presenza di 56 idiomi, ciascuno dei quali è nominato da almeno un informante. Vale la pena tuttavia ricordare che se pure si riscontra una certa precisione e non sono numerosi i casi dubbi, si tratta comunque delle dichiarazioni di bambini e ragazzi piuttosto giovani, talvolta fondate su ricordi sfocati o dolorosi. Ai fini dell'analisi dei dati bisogna infine tenere conto del fatto che per ciascuna delle opzioni della domanda, 'Quando non vivevi in Italia, che lingue o dialetti parlavi con queste persone?', è prevista la possibilità di risposte multiple e anzi è comune che la stessa lingua sia parlata sia con i genitori sia con i fratelli o le sorelle e talvolta pure con i nonni o con altri parenti². Si è allora deciso di definire la composizione dei repertori familiari nei PO affiancando e associando gli usi linguistici dichiarati di volta in volta dai parlanti con i genitori, con eventuali fratelli o sorelle e pure con i nonni o altri parenti non di primo grado.

² In maniera approssimativa, dato che le opzioni di risposta per le lingue adottate in ambito familiare sono quattro, si può ipotizzare che tre o quattro assegnazioni corrispondano all'incirca agli usi dichiarati da un unico soggetto.

Tabella 3.1. *Repertorio linguistico familiare nel PO, soggetti nati o vissuti all'estero.*

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i> ³	<i>Assegnazioni</i>	
indoeuropea	albanese	albanese	61	
		kosovaro	40	
	armeno	armeno	4	
	ellenico	greco	6	
	germanico		inglese	37
			tedesco	8
			svedese	3
			olandese	1
	indoarie		bangladese	35
			punjabi	34
urdu			31	
+ <i>pakistano (urdu?)</i> ⁴			4	
bengalese			13	
curdo			8	
		<i>indiano (hindi?)</i> ⁵	7	

³ In alcuni casi i parlanti danno una spiegazione imprecisa o forniscono un glottonimo approssimativo per la LO. A questa tendenza contribuiscono fattori diversi, tra cui l'età degli informanti, le opinioni o percezioni trasmesse dagli adulti, la consapevolezza che il nome esatto di alcuni codici non sarebbe compreso dagli italiani, infine pure possibili rivendicazioni identitarie da parte di gruppi o minoranze. In queste situazioni, che non sono numerose ma costituiscono talvolta casi di studio particolarmente interessanti, è stato necessario ricostruire il nome dei codici a cui fanno riferimento i soggetti; le fonti utilizzate nell'operazione sono: Campbell (1994); Malherbe (1996); Comrie (2009); Campbell, King (2013); Campbell, Belew (2018) e infine Güldemann (2018) per il continente africano. In rete è inoltre possibile consultare le pagine sulle lingue e sui rispettivi paesi della versione inglese dell'enciclopedia Wikipedia (<https://en.wikipedia.org/>) e il sito Glottolog (<https://glottolog.org/>).

⁴ Le lingue ufficiali dell'Afghanistan sono il dari e il pashto, ma nei territori ai confini con il Pakistan dai quali proviene la maggior parte dei richiedenti asilo ospitati dalle strutture di accoglienza friulane è decisamente più diffusa la seconda, idioma a vasta diffusione appartenente alla famiglia indoeuropea e al gruppo indoiranico indoario. I migranti che giungono dal Pakistan, invece, utilizzano comunemente il glottonimo 'pakistano' per riferirsi all'urdu, codice indoiranico indoario noto al 95% della popolazione in quel paese. Altre possibilità sono il punjabi, il sindhi, il balochi o il dari (Salvaggio, 2019; Drocco, 2020).

⁵ Per quanto concerne le lingue parlate e diffuse in India è davvero difficile fare ipotesi. Potrebbe essere l'hindi, la lingua indoiranica indoaria che gode di maggiore diffusione e prestigio nel paese ed è pure una delle due lingue ufficiali, assieme all'inglese. Oppure, poiché molti dei migranti di origine indiana che si incontrano in Friuli Venezia Giulia provengono dalla regione del Punjab, ai confini nordoccidentali con il Pakistan, potrebbe trattarsi del punjabi, diffuso nel territorio e presente anche nei media e nella comunicazione governativa ufficiale (Fusco, 2017, anche se lingua madre solamente del 9% della popolazione, pp. 147-158).

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Assegnazioni</i>
	romanzo	rumeno	143
		italiano	60
		spagnolo	41
		+ <i>dominicano</i> ⁶	1
		moldavo	27
		portoghese	26
		+ <i>brasiliano</i> ⁷	4
		francese	22
		friulano	2
		napoletano	1
		<i>vlaski (valacco)</i> ⁸	1
	slavo	serbo	54
		russo	35
		macedone	27
		bosniaco	14
		slovacco	8
		ucraino	8
		polacco	7
		ceco	3
		croato	1
sinotibetana	cinese	cinese ⁹	91
		+ <i>dialetto cinese</i>	1

⁶ La lingua ufficiale della Repubblica Dominicana è lo spagnolo, non è escluso tuttavia che l'informante intenda qui sottolineare la diversità della varietà caraibica locale, che è l'esito di fenomeni di contatto e subisce l'influenza di altri codici tra cui l'inglese, le lingue africane e quelle indigene sudamericane.

⁷ Anche in questo caso (vedi nota 6 precedente) è possibile che l'informante intenda riferirsi alla varietà di portoghese parlata in Brasile, con la precisa volontà di rimarcare le differenze rispetto all'idioma diffuso in Europa.

⁸ L'informante proviene dalla Serbia e il glottonimo 'vlaski' è probabilmente una traslitterazione approssimativa dal serbo *влашки језик*, ovvero il valacco. Si tratta di un idioma indoeuropeo romanzo privo di status ufficiale e non standardizzato, diffuso nelle aree meridionali della Romania e ai confini con la Serbia.

⁹ In Cina sono diffusi numerosissimi codici, non sempre intellegibili tra loro, tuttavia solitamente i parlanti nativi all'estero sembrano adottare il glottonimo 'cinese' per riferirsi alla variante moderna unificata o putong hua, ovvero la parlata comune (Abbiati, 2008). In alcuni casi, invece, in alternativa o a fianco di questa forma standardizzata desiderano specificare 'dialetto', e in questo caso si riferiscono probabilmente a una delle numerose parlate locali. Poiché la maggior parte degli immigrati sinofoni in Italia proviene dalle province meridionali costiere dello Zhejiang e del Fujian, è possibile che questi informanti vogliano fare riferimento alle lingue cinesi wu e min diffuse in quei territori (D'Annunzio, 2009, p. 9; Arcodia, Basciano, 2020).

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Assegnazioni</i>
afroasiatica	berbero	<i>tamajek (tayart tamajeq)</i> ¹⁰	2
	semitico	arabo ¹¹	55
		+ <i>marocchino</i>	21
		+ <i>tunisino</i>	8
		tigrigno	4
nigero-congolese	congo-atlantico	twi	7
		+ <i>ghanese (twi?)</i> ¹²	11
		pulaar	4
		wolof	2
		+ <i>senegalese (wolof?)</i> ¹³	4

¹⁰ Il glottonimo ‘tamajek’ è abbastanza preciso e, siccome l’informante che lo indica proviene dalla città nigerina di Agadez, è probabile che sia di una delle numerose parlate tuareg della zona. Probabilmente allora è il *tayart tamajeq*, una lingua afroasiatica che appartiene appunto al gruppo berbero tuareg.

¹¹ Riguardo ai glottonimi dell’area maghrebina esiste un margine di incertezza e talvolta le indicazioni degli informanti risentono di una certa soggettività. Nei PO di quest’area più rappresentati nel campione, ovvero il Marocco (65 soggetti), la Tunisia (28) e l’Algeria (20), a fianco del francese di eredità coloniale sono diffuse delle varietà locali di arabo, che si collocano in diglossia con l’arabo standard (Mion, 2020, p. 177). Si tratta di forme principalmente orali e riservate alla comunicazione quotidiana informale, ben diverse dalla forma classica utilizzata più raramente, legata agli usi ufficiali e alla lettura del Corano. I bambini e ragazzi raggiunti nel corso della ricerca indicano quindi spesso ‘dialetto’ o ‘marocchino’, ‘tunisino’ o ‘algerino’ per riferirsi alle prime, mentre specificano talvolta ‘classico’ per indicare proprio la lingua standard degli usi più formali. Inoltre, è altresì plausibile che in molti dei casi in cui gli informanti dichiarano semplicemente ‘arabo’, intendano in realtà la varietà diffusa negli usi quotidiani, non quella che si incontra nelle pagine del Corano, nella lingua scritta formale e più raffinata.

¹² In Ghana, come nella maggior parte dei paesi dell’Africa subsahariana, esiste un intenso plurilinguismo ed entrare in contatto con parlanti di codici diversi è per nulla eccezionale, anzi nella maggior parte dei territori è praticamente la norma (Mioni, 1988). Il caso dell’emigrazione ghanese in Italia e dei repertori complessi e carichi dei migranti che provengono da questo paese è infatti studiato da Guerini (2006 e 2009b) per quanto riguarda la ex-provincia di Bergamo, da Altin (2004 e 2009) in area friulana. Il codice più diffuso e più spesso nominato in correlazione al paese e all’identità di origine è il *twi*, che appartiene alla vasta famiglia nigero-congolese, gruppo congo-atlantico *kwa*, ed è parlato da circa un terzo degli abitanti del Ghana. Spesso gli informanti adottano il glottonimo generico ‘ghanese’ per riferirsi al *twi*, esistono tuttavia numerose possibilità alternative ed è impossibile esprimersi con un buon margine di certezza (sono attualmente circa una ottantina gli idiomi diffusi nel paese, di cui una decina conta almeno un milione di parlanti, cfr. Güldemann, 2018, p. 903).

¹³ Il codice parlato dal gruppo dominante e con maggiore diffusione in Senegal è il *wolof*, appartenente al gruppo congo-atlantico e dotato di standard scritto. Si tratta della lingua

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Assegnazioni</i>
	mande	bambara	4
		<i>diula (dioula)</i> ¹⁴	3
altaica	turco	turco	4
		uzbeko	4
		azero	3
		uiguro	3
austronesiana	austronesiano	tagalog	3
	occidentale	+ <i>filipino (tagalog? ilocano? cebuano?)</i> ¹⁵	3
		+ <i>maynila (dialetto di Manila)</i> ¹⁶	2

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Non sono così rari i repertori articolati e complessi, ovvero di nuclei familiari in cui già al PO e prima dell'esperienza migratoria sono presenti più codici: il 18,4% degli informanti nati all'estero dichiara almeno due lingue e il 5,7% ne elenca addirittura tre o più. Le provenienze maggiormente correlate ai repertori plurilingui con due o più varietà sono l'Albania e il Kosovo (8 e 3 soggetti rispettivamente), il Bangladesh (9), i paesi arabofoni del Maghreb (8), la

materna del 40% circa dei senegalesi, ma oltre il 90% della popolazione la conosce e utilizza senza difficoltà (Siebetcheu, 2020, p. 235). Tuttavia, come accade in Ghana, numerose potrebbero essere le alternative ed è impossibile esprimersi con certezza (vedi nota 10 precedente).

¹⁴ La lingua dioula, o jula o dyula, è l'idioma a cui fa riferimento l'informante ivoriano con il glottonimo approssimativo 'diula'. Il codice, che appartiene al gruppo mande della famiglia nigero-congolese, è diffuso principalmente nelle aree occidentali del Burkina Faso, ma anche nella confinante Costa D'Avorio e in Mali.

¹⁵ La maggior parte dei parlanti filippini in Friuli Venezia Giulia dichiara di parlare tagalog, lingua austronesiana occidentale che gode dello status di ufficialità nel paese di provenienza dal 1937, adottata pure come lingua dell'educazione nella forma standardizzata, detta filipino o pilipino (Soravia, 2020). Le alternative tuttavia non mancano, dato che i codici parlati nelle oltre 7.600 isole dell'arcipelago delle Filippine sono 171, tra cui conoscono ampia diffusione soprattutto l'ilocano, le lingue bicol, il cebuano e l'hiligaynon (Comrie, 2009, p. 781).

¹⁶ Maynila è il nome filippino di Manila, capitale dell'arcipelago, ed è proprio il tagalog parlato in città e nelle zone circostanti ad avere assunto il ruolo di codice ufficiale del paese: «lingua tagalog ripulita da particolarismi, utilizzando parole che erano più diffuse di altre» (Soravia, 2020, p. 138). Il riferimento così specifico potrebbe essere diretto a identificare in maniera precisa questa varietà, utilizzata quotidianamente nell'area metropolitana e ufficiale anche nelle altre isole, così da distinguerla dalle numerose realizzazioni del tagalog esistenti nelle Filippine (Comrie, 2009, p. 833).

Moldavia e la Romania (4 e 4) e il Pakistan (5). Si tratta di territori a volte di confine, in ogni caso contrassegnati dalla compresenza nella vita quotidiana e spesso negli usi ufficiali di più idiomi, a cui i soggetti nati all'estero e provenienti da queste aree sono stati necessariamente esposti.

Nei repertori dei parlanti nei PO compare inoltre, un po' inaspettatamente, pure l'italiano, che è nominato più spesso in correlazione agli usi con i fratelli o le sorelle (è dichiarato in 31 risposte), meno di frequente con il padre (14), con la madre (7) o altri parenti (8). Le possibili spiegazioni sono diverse, da una parte l'uso dell'italiano o addirittura della varietà locale friulana nel PO è logicamente più frequente tra i figli di coppie miste o esogamiche. Nella prima situazione uno dei due genitori effettivamente è italiano, nella seconda l'idioma del paese di arrivo potrebbe avere assunto il ruolo di lingua franca in famiglie in cui i coniugi sono di provenienza diversa, per esempio tra un padre albanese e una madre dominicana. D'altro canto l'occorrenza dell'italiano nei repertori di origine è decisamente più comune nelle interazioni con i fratelli o le sorelle, aspetto che potrebbe indicare spostamenti o percorsi migratori circolari. Infine è opportuno considerare che il campione friulano, diversamente da quelli studiati in area piemontese e pavese (Chini, 2004b; Chini, Andorno, 2018), accorpa una nutrita componente balcanica e ciò può indurre a pensare sia a migrazioni a più corto raggio sia a una maggiore penetrazione dell'italiano nei repertori di origine, come accade per esempio in Albania e in Kosovo (rispettivamente 4 e 3 dei soggetti che dichiarano l'uso dell'italiano in patria proviene infatti da questi territori).

In sintesi dunque le esperienze comunicative dei minori con background migratorio nati all'estero sono contrassegnate dal plurilinguismo già in ambito familiare, a monte quindi dell'esperienza della migrazione. Alcune delle aree di provenienza dei soggetti presentano repertori carichi di varietà, tanto che non sempre è facile ricostruire le vicende solamente sulla base dei pure abbondanti dati sociolinguistici raccolti. Si tratta per esempio della maggior parte dei paesi africani, sia settentrionali nel Maghreb sia nella regione subsahariana, dei Balcani e dell'Europa dell'Est, infine dei luoghi di origine nel lontano oriente di alcuni flussi storici, a cui si affiancano movimenti inediti e recenti: Cina, India, Bangladesh e Pakistan. A ciò si aggiunge il dinamismo di situazioni che sempre più spesso vedono matrimoni misti, con uno dei coniugi italiano e non necessariamente incontrato in Italia, o coppie formate da genitori provenienti da paesi diversi. Attraverso questi canali, ma anche grazie alla presenza dei fratelli o delle sorelle, nei repertori di origine e già prima della partenza e del trasferimento inizia a filtrare la lingua italiana, che compare negli usi di un numero limitato ma significativo di famiglie.

La scuola è un altro ambiente dove i soggetti sono esposti a codici potenzialmente diversi da quelli appresi nella socializzazione primaria, avvenuta in am-

biente familiare; le fonti possono in questo caso essere diverse, tuttavia un ruolo importante spetta agli insegnanti, sia per quanto concerne la lingua ufficiale di insegnamento e trasversale nella trasmissione delle conoscenze sia qualora si considerino gli idiomi stessi in termini di materie disciplinari. Per quanto riguarda il primo aspetto, tra i docenti dei 178 soggetti che in risposta alla domanda 50 affermano di avere frequentato la scuola in patria, sembra prevalere ampiamente la tendenza a ricorrere al codice ufficiale del PO. Le principali eccezioni sono rappresentate dal Bangladesh e dal Pakistan, dove si alternano o affiancano la lingua ufficiale e l'inglese; l'India dove si incontrano l'hindi, il punjabi e l'inglese, talvolta tutti nella risposta di uno unico soggetto; i paesi dell'Africa subsahariana dove prevale l'uso delle lingue europee di eredità coloniale, ovvero il francese in Costa D'Avorio e in Senegal, l'inglese in Ghana; infine in area balcanica la Moldavia, dove gli insegnanti sembrano utilizzare il moldavo, ma talvolta il rumeno o ancora il russo. Queste situazioni rispecchiano fedelmente i repertori dei PO e riflettono scelte linguistiche e politiche educative, ma costituiscono anche occasioni importanti di arricchimento delle competenze comunicative dei minori con background migratorio, prima dell'arrivo in Italia.

Un secondo aspetto che incide in maniera significativa sulla composizione dei repertori degli informanti nati all'estero è avere studiato a scuola, nel PO, una o più lingue, intese in questo caso come discipline scolastiche. La domanda 53 del questionario rileva proprio questo elemento: 'Che lingue o dialetti hai studiato a scuola prima di venire in Italia?'. Dai dati emerge anche in questo frangente un inventario ricco, ben trentatré codici diversi appresi sia come opzione esclusiva sia in affiancamento ad altri.

Tabella 3.2. *Prime dieci lingue studiate a scuola nel PO.*

<i>Lingua studiata</i>	<i>Esclusiva</i>	<i>Assieme ad altre</i>	<i>% su soggetti</i>
inglese	14	50	36,0
rumeno	14	12	14,6
cinese	17	3	11,2
francese	2	17	10,7
arabo ¹⁷	8	9	9,6
italiano	8	5	7,3
russo	2	9	6,2
albanese	3	7	5,6

¹⁷ Inclusi il marocchino e il tunisino.

<i>Lingua studiata</i>	<i>Esclusiva</i>	<i>Assieme ad altre</i>	<i>% su soggetti</i>
moldavo	4	4	4,5
serbo	6	2	4,5

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Al primo posto si incontra l'inglese, lingua straniera di ampia diffusione e adottata come veicolare in moltissime situazioni, che per la maggior parte dei soggetti si affianca a uno o più ulteriori codici studiati nel PO (50 su 64 informanti). Tra gli altri idiomi europei compare nelle prime dieci posizioni il francese, pure non di rado usato come lingua franca e spesso adottato con questa funzione tra migranti di diversa provenienza. Il cinese si posiziona al terzo posto ed è interessante notare che nella maggior parte dei casi costituisce una scelta esclusiva degli alunni (17 su 20), che quindi affermano di avere studiato solamente quel codice in patria, prima della migrazione. Infine, un dato che si discosta da quelli raccolti nel 2012 a Pavia da Chini (2018a, pp. 97-99), ma che esprime una tendenza in continuità con la più recente rilevazione condotta nel 2017 a Udine da Fusco (2021a, p. 149): la presenza dell'italiano. Un numero limitato di informanti, 13 in tutto e pari al 7,3% di quelli che hanno frequentato la scuola nel PO, afferma di avere già là iniziato a studiare la lingua italiana, un segnale forse di percorsi migratori pianificati in precedenza, in vista del ricongiungimento con i genitori.

Tabella 3.3. *Lingue studiate a scuola nel PO, principali combinazioni.*

<i>Lingua</i>	<i>Altra lingua</i>	<i>Altra lingua</i>	<i>Altra lingua</i>
inglese	rumeno (8)	hindi o indiano (8)	francese (5)
francese	arabo o marocchino (8)	inglese (5)	russo e rumeno (2)
rumeno	inglese (8)	francese (3)	russo (3)
russo	inglese (3)	rumeno (3)	francese (2)
arabo	francese (7)	inglese (1)	svedese (1)
albanese	inglese (4)	italiano (3)	tedesco (1)
tedesco	inglese (5)	svedese (2)	curdo (1)
hindi (o indiano)	inglese (6)	punjabi (3)	---
italiano	albanese (3)	inglese (3)	portoghese (1)
portoghese (o brasiliano)	inglese (5)	italiano (1)	---

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Quando prevalgono degli usi misti è invece probabile che si tratti nel primo caso della LO, alla quale se ne affianca una seconda, studiata a scuola come straniera. Accade infatti molto spesso per l'inglese, che compare in abbinamento con altri otto codici a diffusione locale o comunque più limitata; per esempio è così per l'hindi o per altri idiomi parlati in India e definiti dagli informanti con un glottonimo generico 'indiano' (cfr. nota 5 alla tab. 3.1). Un'altra associazione ricorrente, legata anche in questo caso ai passati trascorsi coloniali del paese, è tra il francese e l'arabo, talvolta riferito come varietà marocchina, ancora a rispecchiare fedelmente i repertori esistenti nei luoghi di origine dei parlanti. La lingua italiana occorre invece spesso assieme all'albanese, all'inglese e al portoghese; si tratta quindi di scelte apparentemente dettate da considerazioni legate alla prossimità, nel caso per esempio dell'Albania o del Kosovo, o alla possibilità di accedere all'insegnamento di questa lingua straniera, come in Brasile e nei casi rimanenti.

Un'ultima fonte di possibile esposizione linguistica a codici diversi da quello di origine è rappresentata dai mezzi di comunicazione di massa, che talvolta offrono spettacoli o intrattenimento in lingue differenti da quella ufficiale. Il 73,5% dei 226 soggetti che completano la domanda 52, 'In che lingue o dialetti si parla alla televisione nel tuo Paese?', dà una risposta univoca, tuttavia nel 22,6% dei casi i codici indicati sono due e nel restante 3,9% addirittura tre o più¹⁸. La televisione dunque, oltre a essere un formidabile sostegno nell'avvicinamento all'italiano (cfr. par. 3.4), offre ai parlanti nati all'estero ulteriori possibilità di ampliare il proprio repertorio. Accade abbastanza di frequente nel caso di alcune provenienze, per esempio è così sia per l'Albania, dove le trasmissioni possono essere in kosovaro, in turco, in inglese o in italiano, e per il confinante Kosovo, dove si incontrano pure l'albanese e di nuovo l'inglese e l'italiano. Sempre in area balcanica i programmi televisivi possono offrire una l'esposizione a lingue diverse dalla ufficiale in Macedonia, dove si incontrano l'albanese, il turco e il bosniaco, e in Moldavia, dove a fianco del moldavo compaiono il rumeno, il russo e in un caso l'italiano. Infine in Ucraina e Uzbekistan, in passato repubbliche satellite dell'Unione Sovietica, è presente il russo.

Altri PO nei quali il plurilinguismo dei repertori locali filtra e trova ampio spazio nei mezzi di comunicazione di massa sono quelli africani. Nel Maghreb

¹⁸ È tuttavia opportuno considerare che seppure una lingua è nominata in risposta a questa domanda, ciò non dice nulla né sulla frequenza effettiva di esposizione allo stimolo linguistico, né sul tipo di programma televisivo. Data infatti la diffusione dei canali satellitari, di internet e dei film in lingua originale, tecnologie diffuse in maniera capillare proprio e soprattutto in alcuni dei PO dei minori incontrati nel corso della ricerca, è difficile formulare ipotesi precise e attendibili.

la varietà di arabo parlata nella vita quotidiana è spesso accompagnata alla televisione dal francese e, stando alle affermazioni dei soggetti, ciò accade sia in Marocco sia in Algeria. A sud del Sahara, invece, le lingue di eredità coloniale a dominare la comunicazione di massa sono l'inglese e il francese, tuttavia nelle trasmissioni è possibile udire anche alcune lingue locali a vasta diffusione come il dioula in Costa D'Avorio, il twi in Ghana, l'hausa in Niger e il wolof in Senegal¹⁹. Infine, per quanto riguarda il continente asiatico, alcuni dei PO dei minori con background migratorio raggiunti nel corso della ricerca sembrano caratterizzati da un plurilinguismo più intenso e visibile anche nei palinsesti televisivi: oltre al bangladese, in Bangladesh si incontrano comunemente il bengalese, l'inglese e l'hindi; nella regione dell'India da cui provengono i soggetti incontrati in Friuli Venezia Giulia oltre all'hindi o 'indiano' sono diffusi sia l'inglese sia il punjabi; in Pakistan, infine, all'urdu si affianca l'inglese.

Quindi la scuola e i media del PO sembrano apportare un contributo significativo ai repertori dei minori con background migratorio. La tendenza pare tuttavia differenziata in base anche al PO e in alcune situazioni le possibilità di esposizione a lingue diverse sono più numerose e frequenti. Sia a scuola sia nei programmi televisivi è infatti possibile che la lingua locale si affianchi a uno dei codici europei a più ampia diffusione, talvolta traccia resistente di un passato coloniale. Inoltre nei paesi caratterizzati da un plurilinguismo particolarmente intenso, o nei territori di confine, i codici utilizzati dai media e nell'istruzione sono di norma più d'uno, così com'è lecito immaginare accada pure nelle normali interazioni quotidiane. Infine, la diffusione della tecnologia satellitare e di internet, favoriscono la penetrazione di idiomi distanti, incluso l'italiano che trova un seppure limitato spazio nel mondo della scuola e nella televisione già nei territori di origine dei migranti.

3.2. Il repertorio in Italia

I repertori linguistici dei PO, conosciuti direttamente attraverso gli informanti nati all'estero e indirettamente dai genitori di quelli nati in Italia, vanno nel processo migratorio incontro a una ristrutturazione. Sia il contatto con altri codici nelle tappe intermedie sia la conoscenza di lingue franche entrano a fare parte delle risorse comunicative dei parlanti. Inoltre, l'Italia presenta di per sé

¹⁹ L'hausa è una lingua della famiglia afroasiatica, gruppo ciadico, assai diffusa nei territori della Nigeria, del Niger e del Ghana, dove evidentemente trova spazio pure nei programmi televisivi. Il codice compare qui per la prima volta, non è segnalato come parte dei repertori familiari da alcun informante.

una situazione linguistica complessa, dove l'italiano diffuso a livello nazionale si affianca alle forme regionali, alle varietà italoromanze, alle minoranze storiche e agli stessi idiomi parlati dalle nuove comunità di migranti, ormai in alcuni casi da tempo integrate nel territorio. Esistono poi non pochi fattori individuali che contribuiscono a rendere i repertori individuali più o meno permeabili a influssi esterni, per esempio i matrimoni tra coniugi di diversa provenienza, la propensione al transazionalismo o gli atteggiamenti linguistico culturali (Chini, 2018a, pp. 274-277).

L'esito di questo processo è un arricchimento, unitamente a una maggiore complessità strutturale, dell'inventario di risorse comunicative a disposizione dei minori con background migratorio, così come è reso evidente dalle risposte alla domanda 12 del questionario, 'Quali lingue o dialetti si parlano nella tua famiglia?'. Il quesito risulta non così immediato, soprattutto per i bambini della scuola primaria, che spesso non hanno chiara la distinzione tra lingua e dialetto e quindi rischiano di farsi guidare da atteggiamenti individuali o percezioni soggettive, talvolta mutuate dal mondo degli adulti. Inoltre, come si è visto per i repertori nel PO, anche l'atto di dare un nome alle lingue note può presentare difficoltà e l'esito sono in questo caso glottonimi imprecisi e non facili da rintracciare. La distinzione dei 153 idiomi diversi indicati in risposta alla domanda 12 è quindi tutt'altro che semplice, ma si è scelto un atteggiamento conservativo e il più possibile fedele alle dichiarazioni registrate dai questionari. Capita, quindi, che lo stesso codice compaia sia come lingua sia come dialetto, o che sia elencato nella categoria sbagliata, perché è talvolta a questo che corrisponde la percezione degli informanti.

Tabella 3.4. Lingue dichiarate nel repertorio linguistico familiare in Italia.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti</i>	
indoeuropea	albanese	albanese	166	
		kosovaro	22	
	armeno	armeno	3	
	ellenico	greco	5	
	germanico	inglese	inglese	160
			tedesco	28
		olandese	+ austriaco	1
			olandese	3
	indoarie	bangladese	bangladese	17
			bengalese	17
		punjabi	punjabi	14
hindi			8	

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti</i>
		+ <i>indiano (hindi?)</i> ²⁰	11
		urdu	9
		+ <i>pakistano (urdu?)</i> ²¹	6
		rom (romaní)	2
		curdo	1
		tagico	1
		<i>afgano (dari? pashto?)</i> ²²	1
	romanzo	italiano	771
		rumeno	160
		francese	79
		spagnolo ²³	50
		+ <i>colombiano</i>	7
		+ <i>argentino</i>	2
		+ <i>dominicano</i>	2
		+ <i>cubano</i>	1
		+ <i>maracucho</i>	1
		moldavo	18
		friulano	13
		+ <i>carnico</i>	1
		portoghese ²⁴	10
		+ <i>brasiliano</i>	3
		napoletano	1
		palermitano	1
		pugliese	1
		siciliano	1
		veneziano	1
	slavo	serbo	90
		russo	39
		macedone	28

²⁰ Cfr. nota 5 alla tabella 3.1.

²¹ Cfr. nota 4 alla tabella 3.1.

²² Cfr. nota 4 alla tabella 3.1.

²³ Cfr. nota 6 alla tabella 3.1. Nell'elenco dei codici riconducibili allo spagnolo, eredità di un passato coloniale che ha portato questa lingua romanza a una vasta diffusione in America centromeridionale, si incontrano 'colombiano', 'dominicano', 'argentino' e 'cubano'. Il maracucho è invece una varietà di spagnolo parlata nella regione di Zulía, nei territori nordoccidentali del Venezuela.

²⁴ Cfr. nota 7 alla tabella 3.1.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti</i>
		bosniaco	27
		croato	25
		ucraino	21
		polacco	15
		sloveno	7
		ceco	5
		slovacco	4
		bulgaro	1
		<i>serbocroato</i> ²⁵	1
afroasiatica	berbero	<i>tamajek (tayart tamajeq)</i> ²⁶	1
		semitico	arabo ²⁷
		+ <i>marocchino</i>	23
		+ <i>tunisino</i>	12
		+ <i>algerino</i>	10
		+ <i>egiziano</i>	1
sinotibetana	cinese	cinese	56
nigero-congolese	congo-atlantico	twi	5
		+ <i>ghanese (twi?)</i> ²⁸	26
		wolof	6
		pulaar	1
		swahili	1
		<i>togolese (ewé? kabiyé?)</i> ²⁹	1

²⁵ Il glottonimo ‘serbocroato’ potrebbe essere riferito a una delle lingue ufficiali della ex-Jugoslavia, una denominazione trasmessa pertanto dai familiari o da altri adulti, che porta con sé un riferimento al passato e si colloca in un periodo storico precedente ai conflitti che tra 1991 e 2001 hanno portato alla dissoluzione del paese (Saturno, 2020; Banfi, Grandi, 2021).

²⁶ Cfr. nota 10 alla tabella 3.1.

²⁷ Cfr. nota 11 alla tabella 3.1. All’elenco si aggiungono qui l’algerino e l’egiziano.

²⁸ Cfr. nota 12 alla tabella 3.1.

²⁹ In Togo sono parlate numerose lingue e lo stesso informante affianca al glottonimo ‘togolese’, un altrettanto imprecisato dialetto ‘ghembé’ (cfr. nota 51 alla tabella 3.7) e il francese. È difficile avanzare qualche ipotesi, ma in questo caso potrebbe trattarsi di uno dei due idiomi di ampia diffusione in Togo, l’ewé, lingua nigero-congolese del gruppo congo-atlantico kwa e facente parte proprio del sottogruppo gbe (Campbell, King, 2013, pp. 572-577; Güldemann, 2018, p. 169), oppure potrebbe essere il kabiyé, lingua nigero-congolese del gruppo congo-atlantico gur. Entrambi i codici sono dal 1975 riconosciuti come lingue nazionali del paese, a fianco del francese, sono quindi presenti sia nell’educazione sia nei mezzi di comunicazione di massa.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Lingua</i>	<i>Parlanti</i>
	mande	bambara + <i>maliano (bambara?)</i> ³⁰	1 1
altaica	turco	turco uzbeko azero kazako	9 2 1 1
austronesiana	austronesiano occidentale	tagalog ³¹ + <i>filippino (tagalog?</i> <i>ilocano? cebuano?)</i> + <i>maynilia (dialetto</i> <i>di Manila)</i>	1 4 1
uralica	ugrofinnico	ungherese	3
nipponica	giapponese	giapponese	2
glottonimi imprecisi ³²	---	<i>africano</i> <i>nigeriano (igbo? yoruba? hausa?)</i> <i>senegalese (wolof? mandinka?)</i> <i>svizzero</i> <i>congolese</i> <i>iracheno (arabo? curdo?)</i>	3 2 2 2 1 1

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

³⁰ Le lingue diffuse sul territorio maliano, come accade per la maggior parte dei paesi africani, sono numerose e non sempre riconducibili a un'unica famiglia. Tuttavia uno dei codici a più vasta diffusione nazionale è il bambara, appartenente al gruppo mande della famiglia nigero-congolese.

³¹ Per quanto concerne le lingue dell'arcipelago delle Filippine e di Manila, cfr. note 15 e 16 alla tabella 3.1.

³² I glottonimi del tutto imprecisi e difficili da classificare non sono rari. In questo caso si indicano tra parentesi nella tabella 3.4 alcune possibili attribuzioni, ma il grado di vaghezza è eccessivo e non è possibile tentare una identificazione. Da un lato ci sono paesi con più di una lingua nazionale come la Svizzera, dove i codici ufficiali sono quattro (tedesco, francese, italiano e romancio), o l'Iraq, dove a fianco dell'arabo standard si incontra anche il curdo. Dall'altro i glottonimi correlati ai paesi dell'Africa, che spesso risultano difficili da rintracciare a causa dell'estrema ricchezza e complessità dei repertori locali (Mioni, 1988). Il 'nigeriano' potrebbe allora essere l'igbo, l'hausa, lo yoruba, il fulfulde, il Nigerian English o un altro degli oltre cinquecento idiomi parlati nel paese. Un caso analogo è quello del 'senegalese', altrove identificato come possibile alternativa per il wolof, perché in questo caso specifico il profilo del soggetto rende incerta l'attribuzione. Sono infine centinaia pure le lingue utilizzate in Congo, per non parlare del genericissimo 'africano'; si tratta in altri termini di paesi dove il plurilinguismo, i fenomeni di contatto, l'alternanza di codici e le enunciazioni mistilingui sono la norma ed è quindi difficile risalire di volta in volta alle esatte intenzioni degli informanti (Siebetcheu, 2020).

I parlanti identificano dunque come lingue 80 codici diversi presenti nei loro repertori a livello familiare, un inventario più ampio di quello registrato per il PO nel caso dei nati all'estero (cfr. par. 3.1 e tab. 3.1). Tuttavia, oltre ai numerosi fattori a cui si è accennato in apertura di paragrafo, il campione è in questo caso decisamente più esteso e la tipologia di domanda differente.

In maniera non dissimile da quanto rilevato in area pavese nel 2012 (Chini, 2018a, p. 101) o più recentemente nel caso del Friuli Venezia Giulia (Fusco, 2021a, pp. 150-160), la famiglia linguistica più rappresentata è quella indoeuropea, seguita da quelle afroasiatica, sinotibetana e nigero-congolese. Al confronto cresce invece in maniera sostenuta la presenza dell'italiano che ricorre in 771 dei repertori familiari di minori con background migratorio raggiunti nel 2019 nelle scuole friulane, quindi per il 71,3% dei soggetti. A questo elevato grado di penetrazione in un contesto così intimo e legato agli affetti, com'è la famiglia, corrisponde probabilmente un maggiore livello di integrazione nel tessuto socioculturale locale, ma si tratta plausibilmente pure del segno dell'avanzare sostenuto delle 'seconde generazioni', nate in Italia da genitori stranieri (cfr. par. 2.2).

Tabella 3.5. Prime dieci lingue più ricorrenti in ambito familiare.

<i>Lingua</i>	<i>Parlanti</i>	<i>Parlanti %</i>
italiano	771	71,3
albanese	166	15,4
inglese	160	14,8
rumeno	160	14,8
arabo ³³	126	11,7
serbo	90	8,3
francese	79	7,3
spagnolo ³⁴	63	5,8
cinese	56	5,2
russo	39	3,6

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

Le altre lingue più frequentemente nominate dai soggetti sono fortemente rappresentative delle nazionalità dei genitori (cfr. parr. 2.1 e 2.2) e non sono nel complesso così numerosi i codici ad ampia diffusione nel campione. Inclusi i primi dieci idiomi per frequenza elencati nella tabella 3.5, sono solamente 18 tra

³³ Inclusi il marocchino (23 soggetti), il tunisino (12), l'algerino (10) e l'egiziano (1).

³⁴ Inclusi il colombiano (7 soggetti), l'argentino (2), il dominicano (2), il cubano (1) e il maracuco (1).

le 80 lingue registrate in risposta alla domanda 12 a essere utilizzate in almeno venti nuclei familiari, mentre 35 sono identificate grazie a solamente uno o al più due soggetti. Esiste quindi una estrema frammentazione, ma nel contempo una tendenza alla polarizzazione attorno ad alcune provenienze, che corrispondono a quelle storicamente più presenti nel territorio friulano (Attanasio, 2020).

La lingua italiana, utilizzata e vitale nella maggior parte di queste famiglie con passato migratorio, si affianca a uno o più idiomi di origine, *heritage language* apprese dai genitori, parlati talvolta anche con i fratelli o le sorelle. Prendono forma così repertori in diversa misura e maniera plurilingui, spesso caratterizzati dalla presenza del codice ufficiale del paese di accoglienza affiancato da un secondo idioma, strettamente e spesso pure affettivamente legato ai trascorsi degli informanti o più spesso dei nuclei familiari (Favaro, 2020).

Tabella 3.6. *Combinazioni di altre lingue assieme all'italiano nei repertori familiari.*

<i>Combinazioni di lingue</i>	<i>Repertori</i>	<i>% su repertori con l'italiano</i>
esclusivamente l'italiano	57	7,4
italiano e un'altra lingua	511	66,2
italiano e altre due lingue	141	18,3
italiano e altre tre o più lingue	63	8,2

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Per quanto concerne i codici identificati dai parlanti come lingue a tutti gli effetti, quindi, i repertori dei minori con background migratorio risultano piuttosto ricchi ed è decisamente comune che alla lingua italiana si associ un secondo idioma, plausibile eredità mutuata da un passato migratorio proprio o di almeno uno dei genitori (accade per 511 repertori, il 47,3% del campione e a ben il 66,2% dei soggetti che indicano la presenza dell'italiano nei propri nuclei familiari). Notevole è anche il numero di casi in cui i codici ad affiancare l'italiano sono due o addirittura tre e più (141 e 63 informanti rispettivamente), a testimoniare un frequente e anzi normale plurilinguismo in ambiente familiare, che porta a ipotizzare per molti di questi bambini e ragazzi una condizione di bilinguismo emergente che meriterebbe di essere riconosciuta, oltre che sostenuta e tutelata (Cummins, 2001 e 2009; Piccardo, 2013 e 2019; Favaro, 2020; Cognigni 2020).

In risposta alla domanda 12, a fianco di una o più lingue gli informanti potevano tuttavia specificare e distinguere anche un certo numero di idiomi da attribuire alla categoria dialetti. Ai parlanti qui è stata lasciata ampia possibilità di scelta sia nei glottonimi sia nella loro collocazione e 355 dei 1.081 soggetti, il 32,8% del campione, hanno accettato di assecondare questa opportunità. L'esito è un elenco di 113 codici, indicati dai parlanti come dialettali e ricono-

sciuti all'interno dei nuclei familiari, in Italia. Il compito di distinguerli dalla categoria delle lingue si è rivelato però impegnativo, soprattutto per i bambini della scuola primaria, come testimoniano le numerose richieste di spiegazione ricevute dai ricercatori e dalle maestre presenti al momento della somministrazione. Per alcuni un dialetto è una lingua parlata da meno persone o solamente in alcuni paesi o territori, altri ammettono di non sapere di che cosa si tratti. Esiste forse qualche pregiudizio, soprattutto nei confronti delle lingue locali successivamente scalzate nei ruoli ufficiali da codici legati a esperienze coloniali di dominazione da parte dei paesi europei, come per esempio si verifica in molti paesi africani e dell'America centromeridionale. Qualche volta, poi, se l'informante non è in grado di nominare il dialetto dei genitori o ritiene che goda di diffusione troppo limitata, preferisce riferire il nome della città dove la varietà locale è adottata. Infine, dell'inventario fanno parte alcuni glottonimi che palesemente indicano idiomi ufficiali e che possono essere frutto di sviste o genericismi per identificare uno dei dialetti parlati nel paese e che fanno capo a quel codice: è per esempio probabilmente il caso del glottonimo 'croato' per identificare un dialetto della Croazia o comunque affine alla lingua croata.

Tabella 3.7. *Dialetti dichiarati nel repertorio linguistico familiare in Italia.*

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Parlanti</i>
indoeuropea	romanzo (italoromanzo) ³⁵	friulano (103) e carnico (5), triestino (27), veneto (18), gradese (10), napoletano (9), romano (7), siciliano (6), toscano (3), barese (2), calabrese (2), molisano (2), bisiacco (1), fiumano (1), fossalonese (1), maglianesa (1), maniaghese (1), marateoto (1), milanese (1), pugliese (1), salernitano (1), sardo (1), trentino (1), trevigiano (1), umbro (1) e umbertidese (1)	

³⁵ Sono qui raggruppati tutti i codici italo-romanzi nominati dai parlanti, seguiti tra parentesi dal numero di soggetti che li hanno indicati. Alla prima posizione si incontra il friulano, diffuso sull'intero territorio regionale ed estremamente visibile grazie alle politiche linguistiche di promozione e tutela successive alla legge n. 482 del 1999, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Compaiono poi altre varietà a base veneta diffuse sul territorio e in particolare in alcuni dei punti di rilevazione della ricerca, tra cui il triestino, il veneto nel pordenonese e il gradese (per un approfondimento sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia cfr. Fusco, 2017, pp. 33-62). Seguono numerosi dialetti noti nell'intero territorio nazionale, come il napoletano, il romano, il siciliano o il toscano, che trovano spazio pure nei mezzi di comunicazione di massa, nel cinema e nella canzone, e spesso attraverso questi canali filtrano nel linguaggio giovanile. Infine alcuni dialetti più specifici, come il marateoto di Maratea (in Basilicata), il maglianesa di Magliano (in Toscana) o l'umbertidese di Umbertide (Umbria), probabilmente legati all'origine o ai trascorsi migratori familiari dei parlanti.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Parlanti</i>
	romanzo	italiano	12
		rumeno	12
		moldavo	8
		francese	3
		<i>vlaski (valacco)</i> ³⁶	2
		spagnolo	1
		castellano	1
		cearense ³⁷	1
	albanese	albanese ³⁸	9
		+ <i>malsore (ghego?)</i>	2
		+ <i>durres (ghego?)</i>	1
		+ <i>scutarese (ghego?)</i>	1
		kosovaro	4
	germanico	inglese	7
		inglese (americano e texano)	2
		tedesco	1
		+ <i>austriaco</i>	1
		+ <i>stiriano</i>	1
		+ <i>saopadino (sappadino?)</i> ³⁹	1
		bernese	1
	indoario	punjabi	5
		curdo	3
		rom (romani)	3
		bengladese	1
		+ <i>dialetto del Chittagong</i> ⁴⁰	1

³⁶ Cfr. nota 8 alla tabella 3.1.

³⁷ Varietà del portoghese brasiliano parlata a Ceará, una regione costiera nel nord del Brasile.

³⁸ Un numero considerevole di informanti indica l'albanese come dialetto, intendendo probabilmente una delle due varietà diffuse nel paese: il ghego è parlato a nord e sconfina in alcuni territori del Kosovo, della Macedonia e del Montenegro, mentre il toscò è adottato nelle regioni centromeridionali. In questi casi non è sempre possibile determinare con certezza a quale dei due i soggetti facciano riferimento, talvolta invece nelle risposte compare un glottonimo più rintracciabile: 'malsore' o malsorë richiama il ghego nordoccidentale parlato in Malësija, una regione tra l'Albania settentrionale e il Montenegro; 'durre' è probabilmente il ghego meridionale parlato a Durazzo, appunto Durrës; infine lo 'scutarese' è il ghego nordoccidentale utilizzato a Scutari.

³⁹ Si tratta della parlata di Sappada, una località di montagna situata in Friuli Venezia Giulia, in prossimità con il Veneto. Il sappadino, o plodarisch, è un idioma indoeuropeo germanico ed è un codice alloglotto che gode di una buona visibilità in questa isola linguistica della regione.

⁴⁰ È una varietà del bengalese, parlata nella divisione di Chittagong, in Bangladesh.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Parlanti</i>
		bengalese	1
		hindi	1
		+ <i>indiano (bindi? altro?)</i> ⁴¹	1
	slavo	croato	2
		serbo	2
		+ <i>smederevano</i> ⁴²	1
		ucraino	2
		+ <i>cmucavevos (ruteno?)</i> ⁴³	1
		<i>goralski</i> ⁴⁴	1
		macedone	1
		+ <i>plasniano</i> ⁴⁵	3
	indoiranico	urdu	2
		persiano	1
	armeno	armeno	1
afroasiatica	semitico	arabo ⁴⁶	6
		+ <i>marocchino (arabo)</i>	17
		+ <i>tunisino (arabo)</i>	6
		+ <i>gafsa</i>	1
		+ <i>algerino (arabo)</i>	8
		+ <i>egiziano (arabo)</i>	1
		tigrigno	1

⁴¹ Cfr. nota 5 alla tabella 3.1. Qui tuttavia è meno evidente il motivo per cui l'informante indichi un glottonimo generico 'indiano'. Potrebbe plausibilmente non essere l'hindi, lingua indoeuropea indoaria ufficiale dell'India, ma uno dei numerosissimi altri codici diffusi nel paese.

⁴² Potrebbe trattarsi di una varietà dello stocavo, lingua indoeuropea slava che gode di prestigio nei territori della ex-Jugoslavia e in particolare in Serbia, Croazia, Bosnia e Erzegovina, e Montenegro. Il glottonimo 'smederevano' si riferisce a Smederevo, una città nella Serbia centrale.

⁴³ Non è chiaro il riferimento 'cmucavevos', indicato dall'informante a seguito di 'ucraino'; potrebbe trattarsi di Mukačevo, una città nell'Ucraina occidentale, e quindi di un codice indoeuropeo appartenente al gruppo slavo. Mukačevo è però pure uno dei centri abitati nei quali è più diffusa la lingua rutena, che tuttavia sembra godere di un certo prestigio e quindi avrebbe potuto essere indicata più facilmente con un glottonimo vicino alla traslitterazione dell'originale, *rusin'skyj jazyk*.

⁴⁴ Sembra essere un dialetto indoeuropeo appartenente al gruppo slavo e utilizzato dagli abitanti degli altopiani della Silesia, una regione al confine tra la Polonia, la Repubblica Ceca e la Slovacchia. Il gruppo etnico è conosciuto appunto come gorale/i o gorole, dalla base *gora* che in molte lingue slave significa appunto 'montagna'.

⁴⁵ Plasnica è un piccolo centro abitato nella Macedonia settentrionale, il codice a cui il parlante fa riferimento appartiene quindi al gruppo slavo della famiglia indoeuropea.

⁴⁶ Cfr. nota 11 alla tabella 3.1. Si aggiunge qui un glottonimo impreciso 'gafsa', probabile

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Parlanti</i>
	berbero	berbero + <i>dialetto del Tiaret</i> ⁴⁷	5 1
nigero- congolese ⁴⁸	congo-atlantico	twi + <i>ghanese (twi?)</i> ⁴⁹ asante <i>bamelike (bamileké?)</i> ⁵⁰ edo <i>ghembé (gbe?)</i> ⁵¹ lingala mooré wobé <i>awe (ewé?)</i> ⁵² fante igbo	10 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
	congo-atlantico	<i>diula/julà (dioula?)</i> ⁵³	1
	mande	bissa	1

traslitterazione improvvisata di Gafsa, una città della Tunisia. È interessante notare come le diverse varietà locali dell'arabo siano classificate dai parlanti sia, e prevalentemente, come lingue sia come dialetti; potrebbe trattarsi di una questione di percezione individuale del prestigio e dello status del codice utilizzato dai genitori.

⁴⁷ Il dialetto di Tiaret indicato dall'informante potrebbe essere un codice afroasiatico del gruppo berbero, parlato nei dintorni della città di Tiaret, nell'Algeria sudoccidentale.

⁴⁸ Nel caso dei codici diffusi in Africa e appartenenti alla famiglia nigero-congolese accade con grande frequenza che il parlante scelga di assegnarli alla categoria dei dialetti, nonostante si tratti di lingue a tutti gli effetti e talvolta anche ad ampia diffusione, utilizzate quotidianamente da milioni di parlanti, presenti nei mezzi di comunicazione e nell'istruzione. Si tratta probabilmente di una percezione dei soggetti, che sono di frequente portati ad attribuire minore prestigio agli idiomi nativi dei PO quando li pongono a confronto con quelli imposti durante la dominazione coloniale. Le motivazioni alla base del comportamento sono diverse, ma non ultime pesano le opportunità professionali e di autopromozione sociale offerte dalla conoscenza di una delle maggiori lingue europee, anche e soprattutto a seguito dell'esperienza della migrazione.

⁴⁹ Cfr. nota 12 alla tabella 3.1.

⁵⁰ Si tratta del bamileké, una lingua nigero-congolese appartenente al gruppo congo-atlantico e parlata dall'omonima popolazione nel Camerun occidentale. Sono proprio le lingue bamileké a essere tra le più diffuse tra i camerunensi residenti in Italia, che le adottano in contesti specifici ed esclusivamente in forma orale (Siebetcheu, 2020, pp. 237-239).

⁵¹ Il glottonimo impreciso 'ghembé' si riferisce probabilmente a un gruppo di una ventina di codici, le lingue gbe, parlate nella zona costiera tra Ghana, Togo, Benin e Nigeria. Questi idiomi, talvolta considerati in maniera unitaria, fanno parte della famiglia nigero-congolese, gruppo congo-atlantico kwa (Güldemann, 2018, p. 169).

⁵² Cfr. nota 29 alla tabella 3.4.

⁵³ Cfr. nota 14 alla tabella 3.1.

<i>Famiglia</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Dialetto</i>	<i>Parlanti</i>
sinotibetana	cinese ⁵⁴	cinese	7
		<i>dialetto cinese (?)</i>	5
		cinese di Qingtian (qingtian hua)	3
		mandarino (putong hua)	2
		<i>cinese (fuzhou hua)</i>	1
altaica	turco	turco	2
pidgin e creoli	---	creolo della Riunione	1
		pidgin	1
		bangla-English	1
glottonimi imprecisi ⁵⁵	---	<i>nigeriano (hausa? yoruba?</i>	1
		<i>igbo? fulfulde?)</i>	
		<i>senegalese (wolof? pulaar?</i>	1
		<i>mandinka?)</i>	
		<i>africano</i>	1
		<i>aibe</i>	1
		<i>beninese</i>	1
		<i>bno</i>	1
		<i>dieginese</i>	1
<i>mambelema</i>	1		
<i>Pig Latin</i>	1		

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

⁵⁴ Cfr. nota 9 alla tabella 3.1. In risposta alla opzione dialetti della domanda 12 si allunga l'elenco di glottonimi legati al cinese, che sono qui indicati dai soggetti con grafie e margini di variazione ampi. A fianco dei già generici 'cinese' o 'dialetto cinese', che probabilmente lasciano trasparire varietà a diffusione locale, si incontrano riferimenti ai luoghi di origine dei genitori, come la regione di Qingtian nella provincia dello Zhejiang (pure in traslitterazioni improvvisate quali 'cintien fua' e 'cinese di Qin Tian') e Fuzhou, la capitale della provincia del Fujian. La presenza del cinese mandarino, putong hua, tra i dialetti potrebbe essere invece una svista o una dispercezione dell'informante, forse correlata al livello di scolarizzazione e al grado di competenza nella LO (Arcodia, Basciano, 2020, pp. 162-163).

⁵⁵ Sono numerosi anche qui i glottonimi imprecisi, che è impossibile collocare in un gruppo o famiglia. Accade sia perché spesso non c'è modo di risalire al codice esatto indicato dai soggetti sia perché il riferimento è troppo vago per potersi esprimere con certezza. Prevale la prima situazione per il dialetto 'aibe', il 'bno', il 'dieginbese' e il 'mambelema', mentre è certamente difficile capire che cosa si nasconda nelle intenzioni dei parlanti alle spalle di descrizioni generiche come 'senegalese', 'nigeriano', 'beninese' o addirittura 'africano'. Il Pig Latin, invece, indicato da un bambino di origine statunitense proveniente dal Texas, è un linguaggio ludico che è utilizzato nei giochi e come codice segreto per non essere compresi dagli adulti.

Il risultato della rilevazione è dunque un nutrito elenco di 113 codici, assegnati dai parlanti nella categoria dialetti. Come era pure il caso delle lingue (cfr. tab. 3.4), prevale nuovamente la famiglia indoeuropea (67 codici, nominati da 326 parlanti, con possibili attribuzioni multiple), all'interno della quale un ampio spazio è qui occupato dalle varietà italoromanze, con cui i bambini e ragazzi con background migratorio sono entrati in contatto a seguito della migrazione, diretta o dei genitori. La presenza nei repertori familiari di questi idiomi è un segno importante di appartenenza e integrazione nel tessuto sociale locale, in linea con dinamiche già studiate altrove, per citare solamente due esempi nel caso del sardo e del bergamasco (Loi Corvetto, 2000; Guerini, 2009b).

Tabella 3.8. *Dialettologia nei repertori familiari (solo repertori che comprendono dialetti).*

<i>Tipo di dialetto o dialetti</i>	<i>Repertori</i>	<i>% su repertori con dialetti</i>
dialetto italoromanzo	148	41,7
due o più dialetti italoromanzi	28	7,9
dialetto non italoromanzo	141	39,7
due o più dialetti non italoromanzi	13	3,7
due o più dialetti, italoromanzi e non	23	6,5

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Il fenomeno della dialettologia tocca quindi in maniera non occasionale il campione friulano, in allineamento con i dati rilevati nel 2017 nelle scuole udinesi da Fusco (2021a, pp. 155-160). Diversi sono i fattori che esercitano una influenza su questa cornice, tra cui il luogo di nascita ovvero la generazione decimale dei minori con background migratorio. Pare che la tendenza a dichiarare almeno un dialetto in risposta alla domanda 12 sia leggermente più frequente tra i nati in Italia (il 32,2% dei soggetti della G2.0 ne indicano almeno uno, non necessariamente italoromanzo) di quanto non avvenga tra i nati all'estero (26,3%). Com'è logico, anche la tipologia di codice annoverata varia e a percentuali quasi ribaltate: mentre il 62,8% degli informanti nati in Italia afferma che nel proprio repertorio familiare si conta almeno una lingua italoromanza, per i non nativi questa percentuale scende al 27,0%; per quanto riguarda le varietà alloglotte i dati sono invece speculari, rispettivamente il 43,8% e il 76,2%⁵⁶.

⁵⁶ Sono possibili assegnazioni multiple di uno o più codici italoromanzi, anche contemporaneamente a uno o più dialetti di altra origine, inoltre il campione è numericamente sbilanciato a favore dei nati in Italia (cfr. par. 2.2).

Un'ulteriore variabile incidente è il luogo di residenza al momento della rilevazione, che può costituire una fonte importante di esposizione alle varietà locali e offrire così delle opportunità di arricchimento dei repertori familiari (cfr. par. 2.2). Infatti i bambini e ragazzi residenti nelle cittadine e nei paesi di provincia elencano dei dialetti decisamente più spesso di quanto accada a chi abita nelle città e nel capoluogo regionale (è così rispettivamente per il 37,5% e il 27,7% dei soggetti). Analogamente, minori sono le dimensioni e più è decentrato il centro urbano, maggiore è l'incidenza delle varietà italoromanze tra le risposte date: nei piccoli centri una o più varietà italoromanze sono indicate dal 65,3% dei parlanti che in risposta alla domanda 12 indicano almeno un dialetto, mentre nelle aree urbane principali la percentuale scende al 40,3%; i dati relativi alle varietà non autoctone delineano nuovamente un quadro ribaltato (il 41,6% nei piccoli paesi rispetto al 63,6% nei capoluoghi)⁵⁷. Sembra quindi che le aree centrali, che attraggono cittadini provenienti da diversi PO, oltre che da altre città italiane, costituiscano un ambiente che offre maggiori aperture verso l'esterno e che quindi premia un plurilinguismo alloglotto; i piccoli centri abitati, talvolta villaggi con poche centinaia di abitanti, sarebbero invece un contesto in cui tendono a emergere le parlate locali, che risultano più visibili e filtrano così pure nei repertori dei minori con background migratorio.

Un ultimo fattore da considerare è quello legato alla composizione delle coppie genitoriali, che sono certamente una variabile ai fini di determinare quali siano i codici noti e utilizzati in famiglia. Purtroppo non è possibile circoscrivere un campione equilibrato, dato che il numero di matrimoni misti o di coniugi italiani che adottano un bambino straniero è inferiore a quello delle coppie endogamiche (cfr. par. 2.4). Tuttavia è plausibile e si può comunque notare che la dialettologia sembra essere più presente nei repertori dei nuclei familiari con almeno un componente italiano (è così per l'87,5% delle coppie italiane e per il 62,6% delle miste), mentre al contrario la presenza sembra essere meno incidente negli altri casi (il 25,8% dei figli di coppie endogamiche e il 31,3% di quelle esogamiche). Si assiste inoltre a una polarizzazione che vede la maggioranza dei soggetti figli di coppie miste (il 93,5%) indicare tra i dialetti che fanno parte del proprio repertorio una o più varietà italoromanze, mentre tra chi ha entrambi i genitori stranieri e dello stesso paese il valore scende considerevolmente (34,5%). Queste tendenze potrebbero dipendere anche da un diverso grado consapevolezza da parte degli informanti, che nel caso della presenza di genitori italiani risulterebbero più sensibili e quindi permeabili all'influsso delle varietà locali, in particolare quelle di origine italoromanza.

⁵⁷ Anche in questo caso sono possibili le assegnazioni multiple.

3.3. La competenza nella LO

Alcune domande, poste in una delle sezioni conclusive del questionario, rivolgono l'attenzione alle conoscenze linguistiche dei parlanti al momento della rilevazione: 58, 'Quanto conosci l'italiano?', e 59, 'Quanto conosci la lingua o il dialetto del tuo Paese di origine?'. Agli informanti è stato chiesto, a seguito un'adeguata spiegazione da parte dei ricercatori e delle insegnanti presenti durante la somministrazione, di esprimere un voto il più possibile oggettivo sul proprio livello di competenza in quattro abilità fondamentali: capire, parlare, leggere e scrivere. Si tratta quindi di un'indagine sull'autopercezione degli usi orali e scritti, ricettivi e produttivi, nell'italiano e nella LO. Grazie alle valutazioni espresse è stato possibile sia studiare le oscillazioni nella competenza dichiarata sia calcolarne un indice di sintesi, per il quale le valutazioni da 0 a 4 su 10 sono state interpretate come un segno di inadeguatezza, quelle da 5 a 7 come un indicatore di capacità sufficienti rispetto ai bisogni, infine quelle superiori sono state lette come una espressione dei parlanti che si percepiscono come decisamente preparati.

In questo modo è stato possibile studiare come si configuri la competenza dei minori con background migratorio sia nella LO sia, spesso specularmente, nell'italiano (cfr. par. 3.4). Il grado di mantenimento dei codici trasmessi dai genitori sembra essere soddisfacente nelle percezioni individuali dei soggetti, che affermano di capire e parlare bene gli idiomi appresi dal padre e/o dalla madre: si dice competente nella comprensione e produzione orale rispettivamente l'82,7% e il 77,5% del campione, mentre sono più rari i bambini e i ragazzi che non si sentono dotati di conoscenze adeguate (il 4,9% in ricezione e il 7,4% in produzione). Tuttavia esistono differenze tra i livelli dichiarati dai nati all'estero e dai soggetti cresciuti e vissuti in Italia: in generale si registra un calo graduale ma costante tra le generazioni e così per la comprensione orale si passa dal 100,0% per la G1.25 all'81,3% della G2.0, per la produzione orale si scende dal 100,0% al 75,7%. Nelle abilità scritte invece la riduzione è decisamente più repentina e si passa dal 94,1% al 49,2% nella lettura e dal 94,1% al 40,0% nella produzione scritta.

Tabella 3.9. *Competenze dichiarate nella LO.*

	<i>Capire</i>	%	<i>Parlare</i>	%	<i>Leggere</i>	%	<i>Scrivere</i>	%
inadeguato	51	4,9	77	7,4	273	26,1	350	33,6
adeguato	130	12,4	158	15,1	220	21,1	238	22,9
competente	868	82,7	811	77,5	551	52,8	453	43,5

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

Il quadro inoltre si differenzia sensibilmente nel passaggio alle forme della lingua scritta, con percentuali di locutori competenti che si collocano appena al 52,8% per le abilità ricettive e al 43,5% per quelle produttive, con conseguenti inspessimento della componente del campione che non si sente in grado di portare a termine con successo questo genere di compiti (il 26,1% dei soggetti indica forti carenze nella lettura, ben il 33,6% nella scrittura). Si tratta quindi di una cornice articolata, all'interno della quale ad abilità orali in genere percepite come più che adeguate rispetto ai bisogni, fa da contrappeso una insufficiente capacità di confrontarsi con le forme della scrittura. Questi dati, che si allineano perfettamente con quelli rilevati nell'ex-provincia di Pavia nel 2012 (Chini, 2018a, pp. 108-109) e con quelli udinesi raccolti nel 2017 da Fusco (2021a, pp. 161-163), descrivono uno sbilanciamento e sembrano riflettere un processo di erosione in atto. Se per questi minori, per lo più nati in Italia da genitori stranieri (cfr. par. 2.2 e 2.3), l'italiano non è più una lingua seconda ma «filiale, che va a collocarsi negli scambi familiari accanto al codice materno» (Favaro, 2020, pp. 296-297), è pure vero che l'idioma di origine si configura sempre più frequentemente come una *heritage language*, a rischio di abbandono e perdita (cfr. cap. 1 in questo volume; Montrul, 2008 e 2012; Carreira, Kagan, 2011; Favaro, 2017).

Esistono alcuni fattori che sembrano correlati: il genere, la struttura della coppia genitoriale, le dimensioni del centro di residenza e infine il paese di provenienza del nucleo familiare. Per quanto concerne il primo aspetto, sembra che in generale le alunne siano portate a valutare la propria competenza linguistica in maniera migliore rispetto a quanto accada nel caso dei compagni maschi: lo scarto è di +8,4 punti percentuali nella comprensione e di +7,4 nella produzione orale, di +7,8 nella lettura e +7,3 nella scrittura. La tendenza sembra confermare che la variabile sociale di genere esercita una influenza non trascurabile sul processo di studio e apprendimento linguistico, oltre che sulle autopercezioni dei soggetti (cfr. par. 3.4; Chini, 2005, p. 72).

Inoltre, com'è logico, in presenza di entrambi i genitori stranieri e dello stesso paese le percezioni sulla capacità di fare ricorso con successo alla LO risultano superiori rispetto a quanto accada nelle situazioni in cui i minori sono figli di una coppia mista: nei nuclei familiari endogamici si registra infatti uno scarto positivo, seppure modesto, di +3,6 punti percentuali rispetto alla media nella comprensione orale e di +4,8 di quella scritta, di +1,5 nella lettura e +1,2 nella scrittura. Qualora il padre o la madre siano italiani, tuttavia, il distacco si fa più consistente ma di segno negativo: tocca -16,3 punti percentuali nella ricezione orale, -21,7 nella produzione orale, -8,3 nella lettura e -8,5 nella scrittura⁵⁸.

⁵⁸ La ripartizione del campione in sottogruppi non consente di formulare ipotesi sulle coppie esogamiche, né sulle pochissime situazioni in cui entrambi i genitori sono italiani.

Anche il luogo di residenza sembra costituire una variabile, dato che esiste in questo caso un distacco a favore dei soggetti che vivono nei capoluoghi delle ex-province e di regione, rispetto a chi abita nei centri abitati di dimensioni più contenute. La città offre infatti potenziali occasioni di uso della LO, consente di entrare più facilmente in contatto con altri membri della propria comunità, è un luogo di incontro e la sede di numerose attività economiche e commerciali, talvolta pure a base etnica (cfr. Fusco, 2017, in particolare il cap. 1). Queste occasioni finiscono per incidere sulla percezione della competenza, che registra uno scarto di parecchi punti e sempre a favore degli addensamenti urbani principali: +10,7 punti nella comprensione e +10,5 nella produzione orali, +13,0 e +14,2 nella lettura e scrittura rispettivamente. Non solamente infatti in città è più facile allacciare relazioni con amici e parenti connazionali, ma esistono pure vie di accesso facilitate alle forme di istruzione guidata e quindi alla lingua scritta, in particolare nel caso dei sistemi alfabetici diversi da quello latino⁵⁹.

Considerato l'elevato numero di PO espresso dagli informanti, la ripartizione del campione in base alle provenienze dei genitori delle coppie endogamiche causa una notevole frammentazione e poche sono le nazionalità che possono essere rappresentate da almeno una ventina di soggetti, con conseguente difficoltà nell'analisi comparativa. Le comunità albanese e marocchina, le più numerose, presentano valori in linea con la media, mentre gli alunni provenienti da alcuni dei paesi transfrontalieri dell'area balcanica sembrano registrare percentuali di qualche punto superiori: si tratta dei bosniaci, dei kosovari, dei macedoni e dei serbi⁶⁰. La distanza dall'Italia è in questi casi contenuta e le comunità sono sufficientemente numerose, quindi un doppio vantaggio ai fini del mantenimento e dell'uso quotidiano della LO (cfr. par. 2.1; Attanasio, 2020). Infine, non stupisce notare che nel caso delle abilità scritte per alcune delle provenienze incontrate nel campione esiste uno scarto, talvolta significativo, rispetto alle

Per quanto riguarda le prime, i dati sembrano solitamente allinearsi con quelli delle coppie endogamiche, seppure con uno scarto meno evidente rispetto alla media, nei pochissimi casi rimanenti è impossibile esprimersi.

⁵⁹ Nelle città è più semplice raggiungere le scuole e i corsi organizzati presso i luoghi di culto dei musulmani, nelle sale di preghiera o nelle moschee, inoltre è in genere più agevole accedere a istituti o a docenti privati nel caso delle altre comunità che sono presenti in tutto il territorio, ma si addensano maggiormente nei centri urbani principali.

⁶⁰ Per quanto riguarda, nell'ordine, le abilità di ricezione e produzione orale e le corrispettive scritte si registra per la Bosnia +8,6, +18,1, +12,4 e +21,7; per il Kosovo -3,3, +7,8, 3,1 e 5,0; per la Macedonia +6,5, +15,3, -13,5 e -4,2; infine per la Serbia +10,0, +13,4, +25,4 e +30,6 (punti percentuali di scarto rispetto alla media). Purtroppo i sottogruppi non sono numericamente comparabili e quindi la validità statistica di questi dati è limitata.

corrispondenti orali: accade per il Bangladesh (distacco medio di +16,5 punti a favore dell'oralità), il Ghana (+22,6), il Marocco (+17,9), la Tunisia (+7,3), ma anche per la Macedonia (+19,8) e la Moldavia (+10,6). Esclusi gli ultimi due casi, si tratta di codici che non fanno uso dell'alfabeto latino, mentre per quanto riguarda il Ghana è possibile che al risultato contribuisca una diffusione ancora limitata dello standard scritto per il *twi*, codice noto e parlato dalla maggior parte dei ghanesi in regione (Guerini, 2009a; Altin, 2004 e 2009). La Cina, invece, è in decisa controtendenza e segna rispetto alle altre provenienze uno stacco positivo: i minori con background migratorio di questa provenienza dichiarano di essere in grado di leggere (+12,7 punti rispetto alla media) e scrivere (+4,8) nella LO meglio dei coetanei provenienti da altri paesi.

Grazie alle domande dalla 31 alla 35 del questionario è possibile confrontare le dichiarazioni soggettive sulla competenza dei parlanti con gli usi effettivi o il grado di esposizione al codice tramandato dai genitori in alcune situazioni e attraverso canali comunicativi differenti. I dati non presentano scostamenti significativi rispetto a quelli raccolti tra il Piemonte e la ex-provincia di Pavia già nel 2002 da Biazzini, Chini (2004, p. 200), successivamente nel 2012 da Chini (2018a, p. 109), né da quelli presentati per la città di Udine da Fusco (2021a, p. 163). Si conferma così l'importante ruolo della televisione, dato che il mezzo di comunicazione di massa risulta la fonte di esposizione alla LO da cui sono raggiunti più di frequente gli informanti (la guarda spesso il 32,9% dei soggetti).

Tabella 3.10. *Contesti di esposizione e uso della LO*

<i>Mezzo di comunicazione</i>	<i>Spesso</i>	<i>%</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>%</i>	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>%</i>
telefono	534	50,4	408	38,5	118	11,1
televisione	348	32,9	391	37,0	318	30,1
e-mail o chat	285	27,1	343	32,6	424	40,3
libri o fumetti	171	16,3	306	29,1	574	54,6
musica	527	50,0	344	23,6	183	17,4

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

Emerge invece l'influenza apparentemente significativa di una variabile innovativa rispetto al questionario adottato in Piemonte e Lombardia, la musica, che sembra essere una fonte di esposizione importante per il 50,0% dei soggetti. Coerentemente con i dati sulla competenza dei parlanti, che evidenziano differenze tra le diverse abilità, rimane invece limitata la propensione ad avvicinarsi ai testi scritti, sia attraverso la lettura di libri o generi più vicini all'infan-

zia come il fumetto (ne fa uso spesso solamente il 16,3% degli informanti) sia con l'utilizzo di internet e delle nuove tecnologie o applicazioni di messaggistica (27,1%). Tuttavia, per quanto concerne questo ultimo dato una variabile importante da interrelare è l'età dei soggetti, infatti se la disponibilità di questi strumenti tecnologici è giustamente limitata per i bambini della scuola primaria (usa spesso le e-mail o le applicazioni di messaggistica il 21,2% degli alunni del quarto anno e il 29,1% di quelli del quinto), l'accesso e l'uso salgono gradualmente alla secondaria di secondo grado (il 20,9% in prima, il 33,9% in seconda e infine il 32,0% in terza).

Altre due variabili che potrebbero essere correlate a questi usi della LO sono la generazione di appartenenza e la composizione della coppia genitoriale. In entrambi i casi, seppure nei limiti imposti dalle dimensioni del campione e dei sottogruppi in cui è considerato nell'analisi, si registrano alcune tendenze graduali e progressive al calo degli usi del codice trasmesso dai genitori nelle generazioni più vicine alla seconda e nelle coppie miste. Se per esempio la tendenza a telefonare ai parenti nel PO sembra relativamente costante all'interno del campione (si registra il 52,9% di risposte 'spesso' nella generazione 1.25 e il 50,9% nella 2.0), la tendenza a guardare programmi televisivi si riduce progressivamente (dal 52,9% al 31,3%), come pure quella a scrivere e-mail o chattare (dal 64,7% al 24,9%), a leggere libri o fumetti (dal 47,1% al 16,0%) e ad ascoltare musica (dall'82,4% al 49,8%).

Un fenomeno analogo si presenta nel caso della partizione del campione per struttura della coppia genitoriale; in questo caso sembrano premiati da un utilizzo più frequente e capillare dell'idioma di origine i minori con background migratorio che fanno parte di nuclei familiari endogamici: le telefonate ai parenti in patria sono meno rare (avvengono spesso per il 51,8% dei figli di coppie endogamiche, rispetto al 44,7% rilevato in quelle miste), così pure l'accesso a emittenti televisive nella LO (33,5% e 27,4% rispettivamente), l'utilizzo della posta elettronica o delle chat (28,6% e 22,7%) e l'ascolto della musica (52,6% e 39,8%). La propensione alla lettura, sia di libri sia di generi testuali di evasione, sembra invece presentare una tendenza inversa e registra un incremento moderato nel caso delle coppie miste (20,1%) rispetto a quelle endogamiche (14,8%). Potrebbe trattarsi di un piccolo segnale di integrazione nel tessuto socioculturale italiano, nel quale la competenza in lettoscrittura e l'abitudine alla lettura risultano più diffuse e praticate di quanto non accada in diversi dei paesi di provenienza delle famiglie indirettamente raggiunte e studiate nel corso dell'indagine⁶¹.

⁶¹ È il caso noto dei richiedenti asilo, provenienti da paesi dell'Est asiatico nei quali i tassi di alfabetismo sono inferiori a quelli europei, o dell'Africa subequatoriale, o ancora delle

3.4. La competenza nella lingua italiana

Ai dati sulla LO si affiancano quelli relativi all'italiano, rilevati attraverso una domanda strutturalmente del tutto simile. In questo modo, adottando pure gli stessi criteri di elaborazione e analisi, è stato possibile comparare queste due risorse che fanno parte del repertorio e delle competenze comunicative dei soggetti (cfr. par. 3.2). Quello che emerge dalle percezioni dichiarate dai parlanti è un quadro di generale preparazione, con tuttavia alcuni aspetti peculiari che spesso si collocano in controtendenza, o comunque trovano spiegazione se affiancati alle ipotesi già formulate in merito ai codici di origine (cfr. par. 3.3)⁶². Il livello di conoscenza della lingua italiana espresso dagli informanti è complessivamente alto, in maniera abbastanza uniforme nelle quattro abilità fondamentali: si va dal 92,8% e dal 91,8% di utenti che si dicono competenti rispettivamente nella ricezione e nella produzione orale all'89,5% e all'89,0% rilevati per la lettura e la scrittura⁶³. Così come accade nel caso del codice di origine, anche per l'idioma del paese di accoglienza si possono individuare tra le diverse generazioni decimale tendenze progressive, che però sono di segno opposto (cfr. par. 3.3). La preparazione dei parlanti, nelle differenti abilità, tende infatti ad aumentare gradualmente man mano che ci si avvicina al consistente gruppo dei nati in Italia: nell'abilità di ricezione orale si passa dal 43,8% di utenti competenti registrato per la G1.25 al 94,2% per la 2.0, in quella di produzione si va invece dal 17,6% al 94,2%, per quanto concerne la lettura e la scrittura gli scostamenti sono rispettivamente dal 35,3% al 91,9% e dal 17,6% al 91,9%.

Tabella 3.11. *Competenze dichiarate nell'italiano.*

	<i>Capire</i>	%	<i>Parlare</i>	%	<i>Leggere</i>	%	<i>Scrivere</i>	%
inadeguato	18	1,7	19	1,8	28	2,7	23	2,2
adeguato	58	5,5	67	6,4	83	7,9	93	8,8
competente	979	92,8	966	91,8	942	89,5	937	89,0

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

zone rurali della Cina o di vaste aree dell'America centromeridionale (per i dati ufficiali, aggiornati alle rilevazioni più recenti, è possibile accedere al sito dell'Unesco Institute for Statistics: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>).

⁶² È opportuno ricordare che, nonostante il questionario sociolinguistico sia scritto in un italiano semplificato, gli alunni da poco giunti in Italia non sono stati in grado di partecipare alla rilevazione.

⁶³ Si definiscono 'competenti' i parlanti che dichiarano un livello di conoscenza della lingua tra 8 e 10 sulla scala decimale di autovalutazione proposta dal questionario (cfr. par. 3.3).

Anche nel caso della lingua italiana esiste pertanto un distacco evidente tra le forme del parlato e quelle correlate alla scrittura, tuttavia è sensibilmente inferiore: per il codice del paese di accoglienza la differenza è infatti di -3,3 punti percentuali in ricezione e -2,8 in produzione a vantaggio dell'oralità, mentre per quanto concerne l'idioma appreso dai genitori lo scostamento tocca i -30,0 e -34,0 punti rispettivamente. L'italiano è infatti appreso dalla totalità del campione attraverso forme di istruzione guidata e scolastica, in cui le competenze in scrittura e lettura assumono una funzione chiave non solamente sul piano comunicativo di base, ma anche nella trasmissione di tutte le conoscenze disciplinari, che si avvale nella maggior parte dei casi di sussidi in forma scritta. Per la maggior parte dei soggetti, invece, l'idioma di origine è una *heritage language*, ereditaria, trasmessa in maniera spontanea dai genitori, a cui spesso non si è affiancato mai l'importante sostegno delle agenzie educative dei paesi di provenienza. L'esito dei processi di acquisizione di cui questi giovani bilingui emergenti sono protagonisti è pertanto imperfetto, incompleto.

Anche per l'italiano sembrano esistere alcuni fattori che si correlano e influenzano i dati sulla competenza dei minori con background migratorio. Analogamente a quanto avviene nel caso del codice di origine, sul piano della differenza di genere le alunne paiono premiate rispetto ai coetanei maschi, dato che dalle loro percezioni emerge un moderato ma generale vantaggio: dichiarano capacità orali di ricezione e produzione di rispettivamente +3,3 e +3,9 punti percentuali superiori, mentre per le abilità scritte il distacco tocca i +3,6 e i +6,3 punti. Se da un lato questi valori sono allineati nel confermare che «parecchi studi mostrano che apprendenti di sesso femminile ottengono solitamente risultati migliori di colleghi maschi e hanno atteggiamenti più positivi verso l'apprendimento di L2», Chini (2005, p. 72), dall'altro e alla luce delle percentuali registrati per i codici di origine sembra possibile estendere l'osservazione a un contesto linguistico più ampio e comprensivo (cfr. par. 3.3).

Pure la composizione della coppia genitoriale è una variabile che esercita una influenza sul grado di preparazione nell'italiano segnalato dai soggetti e, com'è prevedibile, in questo caso sono favoriti i nuclei familiari in cui almeno uno dei due genitori è italiano. Le differenze principali si individuano tra le coppie endogamiche e quelle miste (cfr. par. 2.4): il numero di parlanti competenti tende ad aumentare nel caso delle abilità orali di comprensione e produzione dal 91,4% al 98,4% e dal 90,6% al 97,3% rispettivamente, mentre le percentuali salgono dall'87,3% al 96,7% nel caso della lettura e dall'87,7% al 93,5% per la scrittura⁶⁴. Com'è logico, dunque, la provenienza del padre e del-

⁶⁴ Le coppie esogamiche si posizionano a un grado intermedio, mentre quelle in cui entrambi i genitori sono italiani sono in numero troppo limitato per potere essere considerate ai fini del calcolo.

la madre si correla ai livelli dichiarati nelle abilità linguistiche in italiano, ma in ordine inverso rispetto a quanto riscontrato per i codici di origine (cfr. par. 3.3).

Pure per l'italiano è inoltre possibile provare ad associare il livello di competenza nelle diverse abilità linguistiche al paese di provenienza dei genitori delle sole coppie endogamiche, tenendo tuttavia presente che in questo modo il campione si frammenta in un numero elevato di sottogruppi, spesso di estensione non comparabile⁶⁵. Complessivamente gli informanti che nelle loro percezioni soggettive segnalano più di frequente dei livelli di padronanza superiori sono quelli provenienti dall'Albania (in media, nelle quattro abilità, +5,9 punti di distacco) e dall'Ucraina (+6,6), mentre i bambini e ragazzi bangladesi sembrano manifestare qualche difficoltà in più (-6,5). Il caso più evidente è però quello dei 59 soggetti provenienti dai nuclei familiari cinesi, che segnano lo scarto negativo massimo, pari a una media di -28,5 punti tra le diverse competenze orali e scritte (con un picco di -31,4 nella scrittura). I fattori concorrenti possono essere differenti, tra cui probabilmente un ruolo rilevante è giocato dalla distanza tipologica tra i sistemi linguistici (per il cinese e l'italiano cfr. Arcodia, 2010; Arcodia, Basciano, 2020); tuttavia anche la prossimità territoriale dei PO e la più o meno prolungata presenza delle comunità nel territorio potrebbero essere variabili da tenere sotto controllo.

Le domande dalla 36 alla 39 del questionario sono infine volte a studiare alcune potenziali situazioni nelle quali i parlanti risultano esposti all'uso dell'italiano, sia nella forma orale sia scritta. Con qualche oscillazione, ma senza differenze sostanziali, i dati raccolti dal gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-20* si allineano a quelli delle due indagini in area piemontese e pavese nel 2002 e nel 2012 (Biazzi, Chini, 2004, p. 201; Chini, 2018a, p. 111), oltre che a quelli rilevati per la città di Udine nel 2017 da Fusco (2021a, p. 163). La televisione conferma il proprio ruolo di primaria importanza nella formazione linguistica dei parlanti, che dichiarano di dedicarci spesso parte del proprio tempo libero nell'81,2% dei casi. Il mezzo di comunicazione di massa si colloca quindi in posizione di vantaggio rispetto alla lettura di libri o anche solamente dei fumetti, che segue con -17,9 punti di distacco.

Per quanto concerne le nuove tecnologie, sembrano essere utilizzate dalla maggioranza del campione (il 73,3% dei soggetti dichiara di esserci esposto spesso), tuttavia è opportuno considerare le diverse fasce di età raggiunte durante la ricerca e constatare che la disponibilità di uno smartphone collegato a internet o la possibilità di accesso a un personal computer riguardano maggior-

⁶⁵ Si considerano qui solamente le nazionalità rappresentate da almeno venti soggetti.

mente i ragazzi più grandi, iscritti alle ultime classi della scuola secondaria di primo grado: i soggetti che hanno la possibilità di comunicare spesso via e-mail o in chat sono il 55,4% e il 73,1% nelle ultime due classi dell'educazione primaria rispettivamente, nell'ordine l'81,0%, l'80,6% e l'84,4% per i tre anni successivi.

Tabella 3.12. *Contesti di esposizione e uso dell'italiano.*

<i>Mezzo di comunicazione</i>	<i>Spesso</i>	<i>%</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>%</i>	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>%</i>
televisione	862	81,2	158	14,9	41	3,9
e-mail o chat	778	73,3	181	17,0	103	9,7
libri o fumetti	687	64,9	256	24,2	115	10,9
musica	672	63,3	263	24,8	127	12,0

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Il confronto tra questi dati e quelli registrati per la LO indica valori nettamente superiori a vantaggio dell'italiano: lo scarto è di +48,3 punti percentuali nella fruizione dei programmi televisivi, di +46,2% nell'utilizzo di forme di scrittura mediate dalle nuove tecnologie, di +48,6% nella lettura e di +13,3% nell'ascolto della musica. Escluso quest'ultimo aspetto, che sembra essere considerato come meno coinvolgente sul piano della competenza e più legato all'intrattenimento, in tutti gli altri sembra esserci un regresso uniforme del codice ereditato dai familiari o appreso in patria prima della migrazione. Sono effettivamente meno numerose le occasioni di esposizione, probabilmente sono meno agevoli da reperire le fonti e si scivola così verso l'italiano, che domina sempre più uniformemente gli usi. Se da un lato ciò contribuisce a un miglioramento della competenza linguistica nell'idioma ufficiale della comunità dominante, dall'altro il mantenimento dei codici di origine rischia di farsi sempre più difficoltoso, con il rischio di forme di assimilazione e di bilinguismo sbilanciato o sottrattivo⁶⁶.

Queste considerazioni sono avvalorate dall'analisi dei dati sui contesti e sugli usi dell'italiano in correlazione a due variabili da cui sembrano dipendenti: la

⁶⁶ In merito alla collocazione del fenomeno del bilinguismo sottrattivo, descritto per la prima volta da Lambert (1981), nel contesto linguistico italiano si rimanda in particolare a Andorno (2020) e Favaro (2020). Il rischio che si ravvisa è sostanzialmente quello di una sostituzione della LO con l'italiano nei repertori degli alunni con background migratorio, un esito che finisce quindi per non comportare un arricchimento, ma una parziale perdita di risorse comunicative.

generazione di appartenenza del minore e la costituzione della coppia genitoriale. In entrambi i casi le percentuali si pongono in controtendenza rispetto a quanto rilevato per gli idiomi appresi dai genitori o nel paese di provenienza: a una maggiore integrazione dei nuclei familiari nel tessuto socioculturale locale sembra costantemente corrispondere un progressivo allontanamento dalle situazioni di utilizzo del codice legato alle origini (cfr. par. 3.3). Per quanto concerne le generazioni decimali, nel passaggio dalla 1.25 alla 2.0 si assiste a un aumento progressivo della percentuale di informanti che adotta spesso comportamenti associati all'uso dell'italiano: nel caso della televisione si passa dal 56,3% all'83,7%, con la posta elettronica e i programmi di messaggistica dal 23,5% al 75,9%, nella lettura di libri o fumetti si sale dal 29,4% al 67,3% e infine pure nell'ascolto della musica si registra un incremento dal 41,2% al 65,9%. Analogamente accade all'analisi delle medesime percentuali in funzione dei PO dei genitori, anche se qui lo scarto è meno pronunciato: nelle coppie endogamiche l'esposizione a programmi televisivi in italiano sembra avvenire un po' meno di frequente di quanto accada in quelle miste (dichiara di ricorrere spesso a questo comportamento il 79,5% dei soggetti nel primo caso, l'88,3% nel secondo) e una tendenza analoga si manifesta nell'utilizzo dei nuovi mezzi di comunicazione scritta mediata dal computer (dal 72,6% al 77,5% rispettivamente), nella lettura (dal 62,6% al 74,7%) e nell'ascolto della musica (dal 63,1% al 66,3%)⁶⁷. In sintesi, dunque, anche i dati sui contesti e sugli usi dell'italiano sembrano indicare una progressiva e sempre maggiore integrazione linguistica delle famiglie con retroterra migratorio, alla quale però sembra fare da contrappeso il rischio tangibile di un altrettanto graduale, ma costante, allontanamento dal codice appreso dal padre e dalla madre, legato agli affetti familiari, alla socializzazione primaria e, per alcuni, a una infanzia interrotta nel paese di provenienza.

3.5. Le competenze in altre lingue

Oltre alla lingua appresa dai genitori e all'italiano, diversi altri codici concorrono ad arricchire i repertori individuali dei parlanti (cfr. par. 3.1 e 3.2) e la domanda 59, 'Conosci altre lingue, diverse dalla tua LO e dall'italiano?', contribuisce a delinearne questo aspetto. Nella maggior parte dei casi emerge che i bambini e ragazzi con background migratorio hanno qualche competenza in almeno un terzo idioma. Le abilità orali di comprensione (per il 77,5% dei

⁶⁷ Così come avviene nel caso della LO (cfr. par. 3.3), la posizione delle coppie esogamiche è intermedia, mentre i pochissimi nuclei familiari in cui sia il padre sia la madre sono italiani non sono stati qui considerati.

soggetti) e produzione (74,7%) sembrano essere in genere più sviluppate delle corrispondenti scritte (68,4% e 66,1% rispettivamente), con valori percentuali decisamente allineati a quelli presentati altrove per indagini analoghe (Chini, 2018a, p. 111 e Fusco 2021a, pp. 165-166).

Tabella 3.13. *Competenze dichiarate in altre lingue.*

	<i>Capire</i>	%	<i>Parlare</i>	%	<i>Leggere</i>	%	<i>Scrivere</i>	%
sì	799	77,5	759	74,7	694	68,4	666	66,1
no	232	22,5	257	25,3	321	31,6	341	33,9

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Non sono affatto rari nemmeno gli informanti che affermano di conoscere due o più lingue oltre all'italiano e a quella di origine: per quanto riguarda gli usi orali è mediamente così per il 32,9% dei soggetti (388 risposte valide), mentre il 7,8% (105) dichiara di essere in grado di capirne e parlarne tre, l'1,8% (20) ben quattro e lo 0,5% (7) addirittura cinque; si conferma così l'immagine di un ambiente scolastico caratterizzato da un plurilinguismo non occasionale e fortemente rappresentato. Quanto all'inventario dei codici, si presenta anch'esso ricco e include 58 idiomi, di cui tuttavia solamente poco più di una decina sono conosciuti e utilizzati da almeno dieci parlanti. Alle prime posizioni si incontrano le quattro grandi lingue europee a vasta diffusione, spesso utilizzate come veicolari, diffuse pure nei paesi di provenienza di alcune di queste famiglie con retroterra migratorio e insegnate come discipline di studio in Italia già dalla scuola primaria e secondaria di primo grado. Si tratta innanzitutto dell'inglese, noto nella sua forma orale in media al 49,2% dei soggetti, seguito con un certo distacco dal tedesco (13,2%), dal francese (10,3%) e dallo spagnolo (7,5%).

Alla quinta posizione si incontrano le diverse varietà dell'arabo, che compare nelle indicazioni dei parlanti con i glottonimi 'arabo', 'marocchino', 'tunisino', 'egiziano' e 'dialetto arabo', per un totale complessivo medio che riguarda negli usi orali il 2,6% delle risposte assegnate⁶⁸. Seguono a completare le prime dieci posizioni il russo (1,6% dei soggetti), l'albanese (1,5%), il friulano (1,8%), il serbo (1,6%) e l'hindi o 'indiano' (1,3%)⁶⁹. A fianco di così tanti codici legati alle identità di origine dei parlanti, è interessante notare la presenza anche della varietà locale friulana, che compare con una certa naturalezza nei repertori familiari e sembra essere individuata con disinvoltura dai parlanti

⁶⁸ Cfr. nota 11 alla tabella 3.1.

⁶⁹ Cfr. nota 5 alla tabella 3.1.

con un background migratorio (cfr. par. 3.2). Il friulano è infatti diffuso sull'intero territorio della regione e in particolare risulta vivo e utilizzato nella vita quotidiana in molti dei punti di rilevazione dell'inchiesta; inoltre le scuole offrono con frequenza dei corsi e le insegnanti coinvolte nella raccolta dei questionari e raggiunte attraverso le interviste semistrutturate confermano un elevato grado di interesse per queste iniziative proprio tra i bambini e i ragazzi di origine straniera (cfr. cap. 5).

L'elenco delle lingue note va incontro tuttavia a una parziale ristrutturazione e si riduce nel passaggio dalle abilità orali alle scritte: solamente il 26,5% dei soggetti in media afferma di conoscere due idiomi oltre all'italiano e a quello di origine, il 4,2% ne segnala tre, l'1,1% quattro e nessuno si spinge oltre. Inoltre l'inventario complessivo, pure nella sua varietà, si riduce a 45 idiomi, probabilmente sia a causa della scomparsa di alcuni codici non ancora dotati di uno standard scritto sia per la già individuata tendenza degli informanti a segnalare livelli di competenza inferiori per la comprensione e produzione scritta rispetto a quelle orali (cfr. parr. 3.3 e 3.4). Si tratta naturalmente sempre delle percezioni soggettive e dei giudizi espressi da bambini e ragazzi, tuttavia ciò non nasconde la presenza di una cospicua ricchezza di fondo e di un plurilinguismo sostenuto con forza dalle radici linguistiche e culturali dei nuclei familiari immigrati. Il ruolo della scuola italiana, sotto questo punto di vista non sembra essere ancora definito, tuttavia il riconoscimento della situazione, anche grazie a una efficace e precisa contestualizzazione del fenomeno, costituisce certamente un punto di passaggio imprescindibile.

3.6. L'apprendimento della L0

La possibilità di apprendere o anche solamente mantenere vivi nell'uso gli idiomi di origine assume una grande rilevanza nel caso dei minori con background migratorio, soprattutto a fronte di repertori plurilingui così complessi e in presenza di competenze stratificate e non uniformi (cfr. parr. 3.1 e 3.5). La lingua trasmessa dai genitori di questi alunni bilingui emergenti, che sempre maggiormente si assimila nelle caratteristiche a una *heritage language*, eredità di un passato migratorio più o meno lontano, si colloca in stretta relazione con l'esperienza della socializzazione primaria e si lega ai luoghi e alle situazioni dell'infanzia: «è la lingua del cuore, della casa, delle emozioni; ci avvolge fin dall'infanzia. Attraverso i suoi suoni e le parole impariamo per la prima volta a nominare il mondo, a dare voce alle cose, alle esperienze, agli affetti» (Favaro, 2020, p. 303). Non stupisce dunque che il 38,0%, e quindi poco meno della metà del campione, affermi di studiarla, in un modo o nell'al-

tro. La domanda 40, ‘Qui in Italia studi le lingue e i dialetti del tuo Paese?’, è finalizzata a indagare proprio questo aspetto e prevede diverse sottosezioni attraverso le quali emergono sia alcune modalità di apprendimento sia i luoghi in cui avviene e le intenzioni future.

Il dato presentato in queste pagine risulta significativamente superiore al 21,0% registrato in area pavese nel 2012 (Chini, 2018a, p. 116) e pure al 17,0% rilevato nelle scuole udinesi nel 2017 da Fusco (Fusco, 2021a, p. 170). A ciò potrebbe avere contribuito la diversa modalità con cui è stata posta la domanda, che nello strumento di indagine adottato dal gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-20* prevede una serie di opzioni assenti nella versione originale del questionario (Chini, 2018a, pp. 304-316)⁷⁰. Molti dei soggetti che hanno dato risposta mostrano infatti di avere inteso lo studio della LO in una accezione ampia, che comprende sia l’approfondimento scolastico guidato (cfr. par. 2.5) sia altre e diverse modalità. La percentuale di soggetti che afferma di rivolgersi a qualche istituto o insegnante, spesso privato o reso disponibile dalla comunità immigrata di affiliazione, costituisce infatti un più modesto 25,7%⁷¹. Tra le risposte date a completamento della opzione della domanda 40 ‘Quale doposcuola?’, si incontra invece una maggiore varietà e compaiono il luogo di culto, la propria città o paese, la casa con i genitori o i parenti, i corsi di educazione musicale, la ludoteca, la comunità immigrata, oltre a diverse altre voci sottospecificate o generiche di difficile categorizzazione.

Il risultato, che comunque si configura come in crescita rispetto al passato, presenta differenziazioni significative in funzione di alcune variabili. Se il 38,0% del campione afferma di svolgere qualche attività a sostegno e mantenimento della propria LO, a livello scolastico pubblico o privato, la propensione ad affrontare l’impegno sembra maggiore nei nuclei familiari misti (46,0% dei soggetti), rispetto a quelli endogamici (36,0%) o esogamici (38,5%). È possibile allora che la presenza di almeno un coniuge italiano contribuisca sia in termini di risorse da dedicare all’attività sia sul piano della consapevolezza dell’importanza delle radici etniche e culturali, soprattutto nel caso della trasmissione dei codici a più ampia diffusione, che potrebbero costituire in futuro anche un vantaggio strategico a livello professionale per i figli.

Inoltre, le attività a sostegno degli idiomi appresi dai genitori sembrano essere un poco più praticate nei centri abitati principali della regione (41,0%

⁷⁰ Purtroppo la domanda 40 presenta una struttura piuttosto complessa e questo non ha semplificato la raccolta dei dati; talvolta, infatti, soprattutto nel caso dei bambini della scuola primaria, gli informanti hanno rischiato di confondere tra le diverse opzioni previste.

⁷¹ Per un approfondimento sulla scuola, come luogo di mantenimento e studio della LO, cfr. paragrafo 2.5.

delle risposte valide), rispetto ai paesi provinciali e più periferici (35,4%). È logico pensare che ciò possa dipendere direttamente da una maggiore reperibilità delle risorse di cui gli informanti affermano di avere necessità al fine di impegnarsi in questo senso: tutori privati, comunità, centri culturali, sale di preghiera e luoghi di culto, o anche solamente dei conoscenti connazionali dotati di un livello adeguato di preparazione linguistica e magari di qualche esperienza glottodidattica.

Infine, tra le numerose comunità presenti sul territorio, per alcune il desiderio di mantenere vivi e anzi consolidare i legami con il paese di provenienza, con la propria cultura e talvolta religione, si fa sentire con una forza maggiore. Si tratta in particolare degli alunni di origine cinese (il 54,5% dei quali afferma di essere impegnato in qualche modo nello studio della lingua dei genitori) e di origine marocchina (50,0%), mentre in altri casi la propensione sembra essere minore o anche inferiore alla media, come accade nel caso dei bambini e ragazzi albanesi (tra cui la percentuale scende al 25,3%) e rumeni (26,8%)⁷².

In linea con i dati presentati già da Chini (2018a, p. 116) e da Fusco (2021a, pp. 170-171), è significativo che l'intenzione di studiare in futuro la LO si mantenga stabilmente alta e continui a corrispondere alla maggioranza del campione: il 57,7% dei parlanti, senza significative differenziazioni in correlazione alla generazione di arrivo o alla nascita in Italia, manifesta infatti il desiderio di dedicare energie e tempo al mantenimento delle radici linguistiche e culturali. Nuovamente, i figli delle coppie miste sembrano essere i maggiormente motivati e tra di loro si incontra un 63,0% di risposte positive, unico dato che si scosta leggermente dalla media generale. Tra le nazionalità è anche in questo caso la Cina a essere al primo posto, con il 63,3% dei 49 informanti contattati che esprime entusiasmo verso l'approfondimento delle conoscenze legate ai luoghi e agli affetti delle origini, mentre tra gli altri paesi non si incontrano apparentemente differenze significative.

Il quadro che emerge vede un interesse generale e diffuso delle famiglie con background migratorio verso i codici legati alla propria provenienza e alle radici culturali del passato. Un po' meno della metà degli informanti è al momento della rilevazione impegnato in qualche forma di apprendimento o approfondimento di questi idiomi, con attività che talvolta coinvolgono pure le istituzioni scolastiche italiane (cfr. par. 2.5). La volontà manifestata da più della metà del campione è quella di proseguire in futuro nell'impegno, o di intraprenderlo se ce ne sarà la possibilità. Il ruolo della scuola nel riconoscimento, prima

⁷² Per quanto concerne gli altri PO, l'estensione del campione e il numero di soggetti ripartiti per nazionalità dei genitori non è sufficiente a consentire alcuna ipotesi. Le provenienze elencate sono quelle per le quali il numero di rispondenti è superiore a venti.

che nella promozione, del normale plurilinguismo esistente nelle classi costituisce allora un punto di passaggio importante, individuato sia dalle raccomandazioni ministeriali ed europee sia dalla letteratura scientifica (per un approfondimento, si veda il cap. 7). Solamente in questo modo il bisogno percepito dai minori con background migratorio e dalle loro famiglie potrà trasformarsi in una risorsa sia per il loro futuro sia per quello della società che li accoglie, cioè solamente a condizione che la necessità manifestata dai parlanti sia incontrata da risposte, azioni e da un dispiegamento di risorse adeguati e urgenti, cosicché sia possibile sostenere e promuovere queste nuove forme di plurilinguismo emergenti.

3.7. L'apprendimento dell'italiano

Poiché la maggior parte dei partecipanti all'inchiesta è nata in Italia da genitori stranieri (cfr. par. 2.2), la domanda 54 del questionario si rivela fuorviante o quantomeno mal posta: 'Dove hai imparato l'italiano?' prevede infatti nel questionario due opzioni a scelta esclusiva, 'in Italia' e 'al Paese di origine'. Tuttavia per la maggioranza dei soggetti l'Italia è a tutti gli effetti il PO, dato che ci sono nati e vissuti per l'intera esistenza. È anche questo un segno della rapidità del mutamento del fenomeno migratorio, che avrebbe reso necessario un aggiornamento dello strumento di ricerca già adottato con successo in più di un contesto in precedenza, pure in momenti non così lontani nel tempo (Chini, 2004b; Chini, 2018a; Fusco, 2021a). Fortunatamente è stato possibile rettificare in fase di somministrazione e limitare così il numero di attribuzioni dubbie, rappresentate solamente da 17 soggetti che pure nati in Italia affermano di avere appreso l'italiano nel PO.

In generale la rilevazione attuata da *Impact FVG 2014-20* si colloca nel punto più recente di una linea di tendenza che vede lo studio e l'esposizione spontanea nel paese di accoglienza come fonti primarie dell'apprendimento dell'italiano: infatti l'88,2% del campione raggiunto da Chini (2004a, p. 139) ha appreso questo codice successivamente all'arrivo in Italia, la percentuale sale al 96,5% nei dati presentati da Chini (2018a, p. 113), valore quest'ultimo a cui si allineano il 89,3% di Fusco (2021a, p. 167) e infine il 96,5% pubblicato per la prima volta in queste pagine. Tra i 14 soggetti nati all'estero che affermano di avere imparato l'italiano altrove, le strategie e i canali di apprendimento più nominati sono la scuola (9 informanti), gli amici (9) e la televisio-

⁷³ La domanda 55, che indaga le diverse strategie di apprendimento attuate dai parlanti per apprendere l'italiano, prevede la possibilità di risposte multiple.

ne (9)⁷³. Meno comune, invece, è l'esposizione al parlato di uno dei due genitori che si verifica solamente in cinque casi con il padre e in tre con la madre. Si tratta in ogni caso di valori estremamente contenuti, quasi casi individuali, che non si prestano all'indagine quantitativa.

L'estensione dell'analisi sulle modalità di apprendimento della lingua italiana, non più L2 ma già filiale (Favaro, 2020, pp. 296-297), all'intero campione e a includere quindi pure le 'seconde generazioni' in senso stretto, offre qualche apertura in più e permette di gettare luce sulle strategie adottate più spesso dai parlanti per soddisfare le proprie necessità comunicative. Com'è logico, considerati anche i criteri di individuazione degli informanti, la scuola si colloca al primo posto ed è scelta dall'81,6% del campione. Notevole è, come si è visto anche nel caso dello studio dei repertori e delle competenze (cfr. par. 3.1, 3.3 e 3.4), l'influsso dei programmi televisivi, che per il 57,2% dei parlanti sono una fonte importante di esposizione all'italiano. È anche interessante osservare che gli amici, che possiamo ipotizzare coetanei, sono indicati più comunemente come una modalità di acquisizione linguistica (è così per il 50,2% dei soggetti), di quanto non accada per i genitori (46,4% per il padre e 44,6% per la madre). Potrebbe essere un segno ulteriore di repertori familiari non perfettamente simmetrici, in cui sono le nuove generazioni a introdurre e portare la lingua del paese di accoglienza, mentre l'immagine paterna e materna si legano più spesso ai codici delle origini e al passato migratorio (cfr. cap. 4).

Tabella 3.14. *Strategie di apprendimento dell'italiano (sono possibili risposte multiple).*

<i>Strategia</i>	<i>Informanti</i>	<i>%</i>
a scuola	862	81,6
dal papà	490	46,4
dalla mamma	471	44,6
dagli amici	531	50,2
dalla televisione	605	57,2
attraverso internet	341	32,3
dalla musica	341	32,3
con la lettura	473	44,7

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Tuttavia la situazione all'interno del campione si presenta come tutt'altro che uniforme e alcune variabili sembrano mostrare una influenza più marcata rispetto ad altre. Il peso della scuola, come luogo di educazione linguistica formale e guidata, sembra farsi sentire maggiormente nelle percezioni degli

alunni nati all'estero: il 91,2% dei soggetti di generazione 1.5 e l'81,5% di quelli di generazione 1.75 dichiara di ricorrere a questo canale di apprendimento, rispetto al 79,9% dei nati in Italia⁷⁴. Al contrario, al crescere della generazione sembra aumentare in parallelo la rilevanza attribuita ai genitori come fonte di esposizione anche alla lingua del paese di accoglienza: i papà sono indicati dal 33,6% degli informanti della generazione 1.5, dal 34,6% della 1.75 e dal 49,5% della 2.0; le mamme sono segnalate rispettivamente dal 19,6%, dal 23,5% e dal 50,1% dei soggetti.

Una ulteriore variabile, in parte connessa alla precedente, è rappresentata dalla provenienza dei genitori e in particolare dalla presenza di uno dei due coniugi italiano o italiana. Gli alunni figli di coppie endogamiche sembrano attribuire una maggiore rilevanza formativa a livello linguistico alla scuola (nominata dall'84,1% dei soggetti), agli amici (54,0%) e alla televisione (60,0%), mentre il padre e la madre si collocano in posizione secondaria (il 42,3% indica i papà e solamente il 39,7% la mamma). Al contrario, nel caso delle coppie miste il peso assegnato alla scuola si contrae decisamente (73,1%), probabilmente perché è controbilanciato da una espansione del ruolo genitoriale che si estende anche alla competenza linguistica nel codice filiale (il 67,0% dei soggetti figli di coppie miste indica il padre e il 64,3% la madre come fonte di apprendimento dell'italiano).

Per quanto concerne i PO dei nuclei familiari con retroterra migratorio, la casistica è assai varia e spesso i casi sono quasi individuali. Inoltre, la frammentazione del campione in sottogruppi non consente una analisi statistica e rende così impossibile uscire dal piano delle mere ipotesi; tuttavia sembrano emergere alcune tendenze o aspetti peculiari⁷⁵. Tra i figli di famiglie endogamiche, gli alunni macedoni (scarto positivo di +14,4 punti rispetto alla media) e quelli cinesi (+12,7) sembrano attribuire maggiore rilevanza alla scuola ai fini dell'apprendimento dell'italiano, mentre per gli ucraini si manifesta la tendenza opposta (-20,1). Per quanto riguarda il ruolo paterno, nessuno degli informanti sembra attribuire un valore formativo particolarmente positivo, mentre sul piano negativo si collocano i papà degli informanti cinesi (-28,2 punti percentuali rispetto alla media), di quelli tunisini (-18,1), dei ghanesi (-12,7) e dei macedoni (-11,8). Nella percezione dei giovani informanti le mamme sembrano

⁷⁴ Il numero di soggetti appartenenti alla generazione 1.25 non è sufficiente a fornire un dato confrontabile ed è quindi trascurato. In ogni caso l'estensione dei sottogruppi su base generazionale non è uniforme (cfr. par. 2.2).

⁷⁵ Sono esclusi dal calcolo tutti i PO per i quali non hanno risposto almeno venti soggetti e si indicano solamente gli scarti rispetto alla media di almeno 10,0 punti percentuali, in positivo o in negativo.

invece essere riconosciute più spesso come figure genitoriali importanti anche a livello linguistico: in particolare hanno una valenza positiva superiore alla media per i soggetti ucraini (+19,1 punti), albanesi (+13,1), bosniaci (+11,4), rumeni (10,4) e serbi (+10,0). Tuttavia, non sono poche nemmeno le situazioni nelle quali i parlanti percepiscono di non avere potuto ricorrere all'insegnamento materno per quanto concerne la lingua del paese di accoglienza: si tratta delle madri cinesi (-28,7 punti rispetto alla media), bangladesi (-28,5), ghanesi (-20,9%), kosovare (-16,3) e macedoni (-14,2). L'importanza attribuita agli amici e alla televisione assume una disposizione in molti casi speculare, quasi a lasciare immaginare che nelle situazioni in cui è impossibile acquisire la lingua italiana attraverso la socializzazione primaria e attraverso l'esposizione naturale al parlato dei genitori, sia necessario ricorrere a diverse strategie e a fonti esterne. Sembra accadere per esempio ai soggetti appartenenti a famiglie di origine ghanese, kosovara e macedone, in cui l'apporto linguistico sia del padre sia della madre è percepito come limitato e di conseguenza si attribuisce una rilevanza decisamente superiore alla media agli amici e alla televisione⁷⁶. Quello che emerge è un quadro a macchia di leopardo, all'interno del quale e al di là di constatazioni statistiche generali ciascun caso sembra meritare una attenzione specifica e particolare. Le competenze linguistiche e gli usi dei genitori (cfr. cap. 4) paiono riflettersi nelle percezioni soggettive dei figli, che di volta in volta scelgono di riconoscere e attribuire una maggiore o minore incidenza alle diverse fonti cui sono stati esposti nel corso della strutturazione dei propri repertori plurilingui.

Un'ultima osservazione è diretta alla variabile genere, per la quale i due sottogruppi equilibrati in cui si ripartisce il campione sembrano non conoscere sostanziali differenze, né polarizzazioni. Solamente in un caso sembra esserci una differenza effettiva nel ruolo attribuito alle diverse strategie e canali di acquisizione della lingua del paese di accoglienza, ovvero per quanto concerne gli aspetti correlati allo studio scolastico e alla lettura. Se la scuola pare costituire una agenzia formativa che è percepita come importante dal 79,9% dei soggetti maschi, nel caso delle femmine la percentuale sale fino al 96,5%; anche la lettura, del resto, è un impegno che solamente il 41,7% dei bambini e ragazzi riconosce come rilevante sul piano linguistico e dell'apprendimento dell'italiano, mentre per le bambine e le ragazze la percentuale sale al 48,3%. Questa ipotesi si allinea sufficientemente a quanto rilevato altrove in merito alla competenza linguistica degli informanti, sia nella LO sia in italiano (cfr. parr. 3.3 e 3.4),

⁷⁶ Per i soggetti ghanesi gli amici e la televisione sono una fonte importante di apprendimento linguistico, con uno scarto rispetto alla media di rispettivamente +13,0 e +16,3 punti percentuali, per i kosovari con +15,0 e +8,9, per i macedoni con +15,2 e +16,3.

e contribuisce a dare profondità a una immagine in cui ciascun fattore influisce in qualche misura e potrebbe quindi essere oggetto di opportune riflessioni a livello didattico e di programmazione degli interventi educativi.

3.8. Atteggiamenti verso le lingue e il plurilinguismo

I diversi e talvolta numerosi codici che fanno parte dei repertori dei minori con background migratorio sono correlati nelle percezioni dei parlanti a gradi di prestigio linguistico differenti e ampio è il ventaglio di atteggiamenti⁷⁷. Alcune delle domande conclusive del questionario, dalla 60 alla 62, sono finalizzate a rilevare proprio le inclinazioni che i giovani informanti tendono ad associare alle varie lingue che conoscono e utilizzano. Al fine di raccogliere informazioni su queste sensazioni spesso irriflesse e presenti a livello inconscio, si è chiesto agli informanti di esprimersi associando l'italiano, la LO e successivamente il plurilinguismo a degli aggettivi presentati in forma di coppie di antonimi: 'facile' o 'difficile', 'utile' o 'inutile' e così via. Inoltre, al termine di ciascuna serie si è lasciata l'opportunità di dare una sintetica spiegazione alle risposte assegnate.

I dati raccolti non si discostano e conoscono solamente qualche oscillazione di pochi punti rispetto ai valori rilevati nel 2012 nell'ex-provincia di Pavia (Chini, 2018a, p. 117) e successivamente nel 2017 nelle scuole udinesi (Fusco, 2021a, pp. 171-3). Sia per quanto concerne la lingua italiana sia per il codice appreso dai genitori le percezioni dei parlanti sono positive in maniera abbastanza netta, tuttavia in termini di facilità o difficoltà si nota con evidenza uno scarto di +18,7 punti percentuali a favore dell'idioma del paese di accoglienza. Questa informazione si allinea perfettamente a quanto osservato in merito alla competenza (cfr. parr. 3.3 e 3.4) e anticipa alcune riflessioni che emergono a seguito dello studio degli usi linguistici dei parlanti (cfr. cap. 4); pare che pure a livello di grado di complessità percepita del sistema, la LO rappresenti infatti per questi bambini e ragazzi sempre di più un ostacolo. La ripartizione del campione in sottogruppi articolati in prospettiva generazionale contribuisce a dare fondamento e spessore a questa affermazione: per quanto concerne l'italiano, il livello di facilità percepito aumenta gradualmente nel passaggio dalla G1.5 (l'idioma risulta facile al 72,7% dei soggetti) alla G2.0 (88,1%) e con

⁷⁷ Il concetto di atteggiamento è qui inteso in senso sociolinguistico, come uno «stato mentale stato mentale di predisposizione, organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza dinamica, polarizzata o in senso favorevole o in senso sfavorevole, sulla risposta di un individuo agli oggetti e alle situazioni con cui si trova ad aver a che fare» (Berruto, 2005, p. 91).

tendenza inversa si registra un decremento parallelo per la lingua ereditata dai genitori (è facile per l'86,7% degli informanti di G.1.5, ma cala fino al 63,6% della G2.0)⁷⁸.

Tabella 3.15. *Atteggiamenti verso l'italiano e la LO.*

<i>Atteggiamento</i>	<i>Italiano</i>	<i>%</i>	<i>LO</i>	<i>%</i>
facile	871	86,0	688	67,3
simpatico	848	89,4	886	93,0
bello	928	93,9	920	93,0
utile	893	90,0	850	87,9

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Un'altra variabile che pare avere un impatto su questi atteggiamenti è la struttura della coppia genitoriale e in questo caso l'influsso più marcato è quello esercitato sulla percezione del grado di difficoltà nell'apprendimento della LO: com'è logico e plausibile, per i figli delle coppie endogamiche e quindi potenzialmente esposti a una più pervasiva presenza del codice in ambito familiare, tende a prevalere una impressione di semplicità maggiore (il giudizio 'facile' occorre nel 70,3% dei casi), mentre nelle coppie miste si verifica il contrario (la percentuale scende al 55,1%).

Per quanto concerne il paese dei genitori, sembra invece più difficile individuare delle polarizzazioni tali da fare ipotizzare una possibile relazione tra i dati. L'italiano pare particolarmente semplice solamente agli informanti provenienti dai nuclei familiari ucraini (+9,2 punti di scarto rispetto alla media) mentre all'estremo opposto si collocano i bambini e ragazzi cinesi (-29,6). Nelle inclinazioni verso la LO esiste uno spettro di oscillazione più ampio e si distaccano dalla media in positivo, ovvero per una maggiore facilità percepita, i minori bosniaci (+14,5 punti di distacco) e ghanesi (+10,1); in negativo e quindi con una sensazione di più alta difficoltà del compito i soggetti marocchini (-12,5), cinesi (-10,2) e albanesi (-9,7). Diversi sono i fattori, di carattere linguistico e non, che possono concorrere a spiegare questi atteggiamenti, tuttavia è interessante rilevare che i parlanti sinofoni sentono apparentemente di trovarsi in una situazione di elevato grado di complessità, dato che nessuno dei codici principali annoverati nei loro repertori e utilizzati quotidianamente sem-

⁷⁸ Poiché gli informanti di generazione 1.25 che hanno risposto a queste domande sono poco meno di una ventina, il dato loro associato è escluso dall'analisi. I valori espressi da questo sottogruppo, che considera l'italiano è facile nel 50,0% dei casi e la LO nell'88,2%, sarebbero comunque allineati agli altri.

bra essere nelle percezioni dei soggetti una soluzione semplice e quindi una via più agevole da praticare.

A livello di genere non emergono differenze sostanziali, tuttavia si nota uno scarto di pochi punti a favore delle alunne, che esprimono sensazioni più positive riguardo a tutti i tratti attribuibili sia all'italiano sia alla LO. Lo spazio riservato alle motivazioni libere e ai contributi individuali porta invece a rilevare una grandissima varietà di idee e opinioni, tra cui è possibile tuttavia individuare linee comuni e addensamenti. Per i minori con background migratorio i parametri di giudizio più rilevanti sembrano essere l'utilità del codice nella comunicazione quotidiana e la possibilità di adottarlo in un ampio ventaglio di situazioni e paesi, aspetti estetici quali il fascino o la bellezza o ancora l'elemento ludico, il fatto che si tratti della 'lingua nativa' o 'madrelingua' o della lingua adottata nelle comunicazioni quotidiane nel luogo di residenza, infine la spendibilità futura, per qualcuno pure nel lavoro. Tra le risposte più singolari si incontrano invece: per l'italiano 'non ha tanti linguaggi antipatici', 'perché in ogni paesino d'Italia si parla un dialetto diverso' e 'si scrive come si pronuncia'; per la LO 'la mia lingua sembra più di Dio', 'è piuttosto omogenea in tutto lo stato', 'tanto mica parlo con i miei amici in italiano', 'così non dimentico' o 'per non dimenticare la mia origine'.

A fronte di un così ampio inventario di atteggiamenti e di opinioni, che lascia peraltro trasparire una certa sensibilità alla variabilità dei codici che fanno parte dei repertori individuali, familiari e locali, risulta interessante rivolgere l'attenzione alle percezioni degli informanti riguardo al plurilinguismo in sé, «una componente piuttosto normale del paesaggio linguistico e, presumibilmente, a maggior ragione del vissuto, presente e forse anche futuro, dei soggetti» (Chini, 2018a, p. 118). La domanda 62 del questionario è diretta proprio a indagare questo aspetto e prevede di associare al 'fatto di sapere più lingue' un massimo di due attributi a scelta tra: 'normale', 'divertente', 'causa problemi' e 'utile'.

Tabella 3.16. *Atteggiamenti verso il plurilinguismo.*

<i>Atteggiamento</i>	<i>Informanti</i>	<i>%</i>
è utile	819	77,6
è divertente	580	55,0
è normale	354	33,6
causa problemi	86	8,2

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Con percentuali non dissimili da quelle presentate sia da Andorno, Chini (2018, p. 118) sia da Fusco (2021a, p. 173), oltre che in linea con le osservazio-

ni precedenti in questo stesso paragrafo, per i bambini e ragazzi provenienti dalle coppie con retroterra migratorio il fattore utilità sembra essere massimamente importante e in correlazione al plurilinguismo lo seleziona il 77,6% del campione. È invece confortante che solamente l'8,2% dei soggetti consideri conoscere più lingue una potenziale fonte di problemi, perché lascia ben sperare ed è un valore che si allinea facilmente al desiderio espresso dal 57,7% dei parlanti di proseguire lo studio delle LO e di mantenerle vive nell'uso e nei repertori di ciascuno (cfr. par. 3.6).

A fronte di questa immagine complessivamente positiva, un'analisi del dato in funzione della variabile generazione rivela uno scenario leggermente diverso e in mutamento. La percezione di normalità della condizione plurilingue sembra infatti esserne influenzata e la percentuale di soggetti che si esprime in questo senso cala gradualmente dal 37,4% registrato per la generazione 1.5 al 32,7% dichiarato dai nati in Italia⁷⁹. Analogamente, provenire da famiglie endogamiche o addirittura esogamiche sembra contribuire a una impressione di non eccezionalità del disporre di un ventaglio ampio di risorse comunicative rispetto a quanto accade invece ai figli di coppie miste (con percentuali di risposta 'normale' alla domanda 62 rispettivamente e nell'ordine del 34,0%, del 34,9% e del 29,1%). Infine, la provenienza del nucleo familiare da alcuni PO sembra favorire le percezioni positive verso il plurilinguismo e nei confronti della non eccezionalità di questa condizione: sembrano in particolare pensarla in questo modo i bambini e i ragazzi moldavi (+9,3 punti di scarto rispetto alla media), macedoni (+9,3), bosniaci (+8,1) e cinesi (+7,1)⁸⁰. È plausibile quindi che la provenienza da alcune aree come i Balcani e la Cina, o da altre ancora nelle quali il pregiudizio del monolinguisma è meno radicato, possa influenzare le percezioni dei parlanti rispetto ai codici presenti nei loro repertori e agli usi che ne fanno, in pratiche che talvolta prevedono il ricorso più o meno abituale e non stigmatizzato a fenomeni di alternanza di codice ed enunciazione mistilingue (Guerini, 2005, 2006; Canagarajah, 2013).

⁷⁹ Anche in questo caso il dato relativo alla generazione 1.25, seppure allineato agli altri, non è comparabile a causa del numero insufficiente di risposte valide registrate.

⁸⁰ Pure i parlanti indiani sembrano esprimere un giudizio abbastanza evidente di normalità della condizione plurilingue (è così per il 55,0% di loro), tuttavia il numero degli informanti è purtroppo limitato e in questo contesto è difficile ipotizzare una correlazione.

4. I comportamenti linguistici

I repertori degli informanti risultano particolarmente carichi di varietà (cfr. cap. 3 e, in particolare, par. 3.2). Già nel PO, come si rileva dall'analisi dei dati per il sottogruppo dei nati all'estero, i parlanti sono esposti a diversi codici in ambito sia familiare sia scolastico, nelle interazioni con i pari, grazie ai mezzi di comunicazione di massa e alla televisione (cfr. par. 3.1). Per tutti, inoltre, l'Italia costituisce una fonte straordinaria di esperienze sul piano linguistico e comunicativo: nella socializzazione primaria rimane per molti vivo l'idioma di origine, trasmesso dai genitori e adottato con i parenti in una pluralità di forme e domini (cfr. parr. 3.3 e 3.6), mentre si fanno spazio sia il codice ufficiale del paese di accoglienza sia altre lingue italo-romanze, la cui esistenza non passa inosservata. Infine, la scuola e le amicizie con alunni di diversa provenienza sono una fonte di esposizione importante, che contribuisce a rendere ancora più complesso e articolato il quadro.

Tuttavia l'inventario dei codici presenti nei repertori non è statico e, al contrario, i rapporti e le interrelazioni che si instaurano tra i differenti idiomi assumono un valore sostanziale (Berruto, 2005, pp. 60-62). Già le prime definizioni di comunità linguistica collegano tra loro le varietà che fanno parte del sistema e sottolineano la rilevanza degli usi da parte dei parlanti nelle differenti situazioni e con i possibili interlocutori (Gumperz, 1968, p. 219)¹. Anche nel caso degli alunni con background migratorio è allora importante studiare in che modalità si fa ricorso alle risorse comunicative a disposizione, nella varietà di situazioni in cui capita di trovarsi a interagire. Il primo dominio di riferimento è quello familiare, dove avviene la socializzazione primaria e in cui i soggetti trascorrono parte significativa del tempo quotidiano (cfr. par. 4.1). Qui sono presenti i genitori, ma pure i fratelli o le sorelle, ed è possibile pertanto osservare gli usi linguistici in due generazioni successive, an-

¹ «This universe is the speech community: any human aggregate characterized by regular and frequent interaction by means of a shared body of verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language usage» (Gumperz, 1968, p. 219), ovvero «ogni aggregato umano caratterizzato da un'interazione regolare e frequente per mezzo di un insieme condiviso di segni verbali e distinto da altri aggregati simili a causa di differenze significative nell'uso del linguaggio», nella traduzione di Berruto (2005, pp. 57-58).

dando eventualmente a rilevare i tratti del cambiamento in atto (Chini, 2018b). Altri interlocutori frequenti sono i coetanei, amici o compagni di classe con cui si condivide il tempo scolastico e dunque un'altra parte significativa delle ore giornaliere (cfr. par. 4.2). Attraverso questi indicatori si offre l'opportunità di apprezzare come le LO si mantengano vitali negli usi dei giovani parlanti, in particolare nel caso del nutrito gruppo dei nati in Italia, oppure si può al contrario constatare l'esistenza di tracce di uno scivolamento verso l'italiano e di una progressiva ristrutturazione dei repertori (cfr. parr. 4.3 e 4.4).

4.1. Usi linguistici in ambito familiare

La famiglia non è solamente il luogo della socializzazione primaria, all'interno del quale il bambino acquisisce grazie ai genitori i primi strumenti linguistici, è anche un dominio comunicativo dove i giovani parlanti negoziano quotidianamente significati e scelgono tra le risorse a disposizione. Poiché per il 72,9% del campione il nucleo familiare prevede la presenza di fratelli o sorelle, le abitudini e gli usi linguistici si stratificano rispetto ai differenti interlocutori, alla loro competenza e alla generazione di arrivo in Italia (cfr. par. 2.4). Se nelle interazioni con gli italiani, infatti, è plausibile che il codice negoziato sia nella grande maggioranza dei casi quello del paese di accoglienza, tra le mura domestiche esistono abitudini diverse e casi differenziati in funzione degli interlocutori, degli argomenti o dei fini. Osservare gli usi con il padre e con la madre e metterli a confronto con quelli con i fratelli o le sorelle consente allora di indagare i comportamenti degli informanti rispetto a due generazioni di interlocutori, al fine constatare quali siano gli spazi di tenuta della LO e quali invece siano passati all'italiano (Biazzi, 2018, pp. 119-121). La presenza sempre più incidente di quest'ultimo codice in un dominio in passato dominato da quello appreso dai genitori, o direttamente in patria nel caso dei soggetti che hanno conosciuto direttamente la migrazione, può indicare uno shift verso l'italiano e un conseguente assottigliamento delle risorse comunicative a disposizione dei parlanti, come già osservato altrove (Chini, 2018b; Chini, Andorno, 2018; Fusco 2021a).

La domanda 12 del questionario permette di rilevare la struttura e fare l'inventario dei codici presenti nel repertorio familiare dei parlanti, a cui è richiesto di elencare tutte le lingue oppure i dialetti che sentono utilizzare tra le mura domestiche (cfr. par. 3.2).

Tabella 4.1. Numero di lingue e dialetti indicati nel repertorio familiare.

Numero di lingue e dialetti	N	N val. %
uno	201	18,9
due	470	44,3
tre o più	391	36,8

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

L'immagine che emerge è estremamente varia e articolata, tanto che è poco meno di un quinto del campione (18,9%) a indicare la presenza di una sola lingua o dialetto, a conferma di come il monolinguisma costituisca una eccezione più che la norma, anche nelle percezioni dirette di questi giovanissimi informanti (Berruto, 2004, p. 133; Piccardo, 2019; Cognigni, 2020). La presenza di varietà identificate come dialettali contribuisce tra l'altro ad arricchire notevolmente la cornice di riferimento (cfr. tab. 3.7 nel par. 3.2), ma nondimeno restringendo l'analisi esclusivamente a quelli che sono individuati dai soggetti come codici più prestigiosi e degni essere annoverati come lingue non riduce di molto l'ampiezza del fenomeno. Il 25,8% degli alunni con background migratorio afferma infatti di sentire usare in famiglia una sola 'lingua', il 52,2% ne riferisce due e ben il 20,6% addirittura tre o più.

A fianco degli idiomi portati dai genitori e dunque legati a un passato familiare che non per tutti gli informanti rimane in uguale misura vivo e attuale, completano la cornice di questo articolato plurilinguismo familiare non solamente l'italiano, ma pure alcuni dei codici endogeni che fanno parte del repertorio locale nei punti di rilevazione dell'indagine (Fusco, 2017, pp. 33-62). Tuttavia a livello metodologico è opportuno ricordare il carattere fortemente inclusivo della domanda 12, che invita potenzialmente a elencare pure le varietà che compaiono sporadicamente e di cui i locutori non hanno necessariamente una competenza reale. Ai fini delle elaborazioni dei dati di questo capitolo è stato quindi necessario analizzare con cura le risposte dei soggetti e in alcuni casi procedere per approssimazione. Si è pertanto ipotizzato che quando il parlante sente in famiglia esclusivamente una lingua diversa dall'italiano, questa non possa che corrispondere alla LO. Nei casi invece in cui gli usi includono l'idioma del paese di accoglienza assieme ad altri, si ipotizza che il primo di questi sia la lingua appresa dai genitori. Dall'elenco sfuggono purtroppo le coppie esogamiche, che presentano spesso usi talmente complessi da richiedere un approfondimento quasi individuale².

² Si tratta di un numero limitato di situazioni, 83 in tutto, pari al 7,7% del campione (cfr. par. 2.4).

Tabella 4.2. *Lingue e dialetti usati in ambito familiare.*

<i>Lingue e dialetti utilizzati</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
uso esclusivo dell'italiano	19	1,8
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	182	17,1
italiano e un'altra lingua (LO)	406	38,2
italiano due o più altre lingue (LO)	356	33,5
due altre lingue (LO)	64	6,0
tre o più altre lingue (LO)	35	3,3

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

I dati, che pure nonostante il processo di elaborazione non perfettamente allineato si affiancano alla tendenza emersa nello studio nell'ex-provincia di Pavia del 2012 (Biazzi, 2018, p. 121), mostrano un passaggio tutto sommato marginale agli usi esclusivi dell'italiano. Tuttavia l'idioma del paese di accoglienza raggiunge un livello elevato di penetrazione nel dominio familiare e affianca spesso la LO o gli altri codici presenti tra le mura domestiche (compare nel 71,8% degli usi). Anche la lingua appresa dai genitori, o da almeno uno dei due, si mantiene viva e ben presente nelle interazioni con il padre, con la madre, con i fratelli o le sorelle, in un dominio che continua pertanto a esserle proprio in maniera peculiare (98,2% dei casi, in usi esclusivi o a fianco di altre risorse).

Prevalgono nel complesso gli usi misti, in cui l'italiano e il codice di origine si presentano assieme e si differenziano plausibilmente in funzione agli interlocutori, al loro grado di competenza e alla situazione comunicativa. Il confronto tra le differenti generazioni decimali, non sempre possibile a causa della forte preponderanza degli alunni nati in Italia, mostra nel passaggio dalla G1.5 alla 2.0 un calo degli usi esclusivi della LO e in parallelo una via via più frequente adozione mista assieme all'italiano: gli usi esclusivi si contraggono infatti dal 27,0% della generazione intermedia al 15,2% nella seconda; gli usi misti con all'italiano crescono invece gradualmente dal 24,3% al 41,5% rispettivamente (per un approfondimento cfr. par. 4.1.3)³. Da una prima analisi in ambito familiare sembra quindi emergere una moderata tendenza alla riduzione delle situazioni in cui prevale la presenza esclusiva delle LO, compensata in parte dall'utilizzo in affiancamento all'italiano.

Numerosi sono i fattori che contribuiscono a questa condizione e certamente le caratteristiche specifiche del campione e l'impossibilità di isolare le numerose variabili in fase di analisi del dato non semplificano l'analisi. Per esempio,

³ Per maggiori dettagli sulle generazioni decimali e sulla strutturazione del campione cfr. par. 2.2. I dati relativi alla G1.25 sono anche qui esclusi dal conteggio e dall'analisi, in quanto il numero di informanti in questo sottogruppo è troppo esiguo per essere considerato.

la presenza di nuclei familiari misti o in cui i genitori provengano da due PO differenti, i casi di adozione e le famiglie rom, il marcato sbilanciamento verso le ‘seconde generazioni’ dei nati in Italia e le provenienze stesse degli informanti possono incidere in maniera non chiaramente misurabile sugli esiti delle elaborazioni statistiche. La scelta dei punti di rilevazione, collocati in aree talvolta a elevato livello di urbanizzazione e in altri casi più periferiche, sembra in particolare esercitare una certa influenza (cfr. par. 2.1). Come si è già notato nell’analisi dei repertori e delle competenze (cfr. parr. 3.2 e 3.3), risiedere in un centro abitato di dimensioni maggiori sembra offrire più possibilità di utilizzo, e quindi di visibilità all’interno dei repertori familiari, delle LO o altre rispetto all’italiano: infatti gli usi esclusivi dell’idioma ereditato dai genitori si contraggono dal 20,8% registrato nelle città principali al 12,8% nei piccoli paesi della provincia. Parallelamente, ma in controtendenza, nei centri urbani periferici sembrano prevalere anche tra le mura domestiche gli usi misti, in cui l’italiano filtra e si ritaglia uno spazio leggermente maggiore: +0,9 punti percentuali negli usi esclusivi, ma ben +12,3 se affiancato ad altri codici. Sembra pertanto che la vita in un’area fortemente urbanizzata favorisca l’arricchimento dei repertori, con lo sviluppo di abitudini che finiscono per lasciare tracce e spingono gradualmente a usi innovativi, nella direzione del cambiamento.

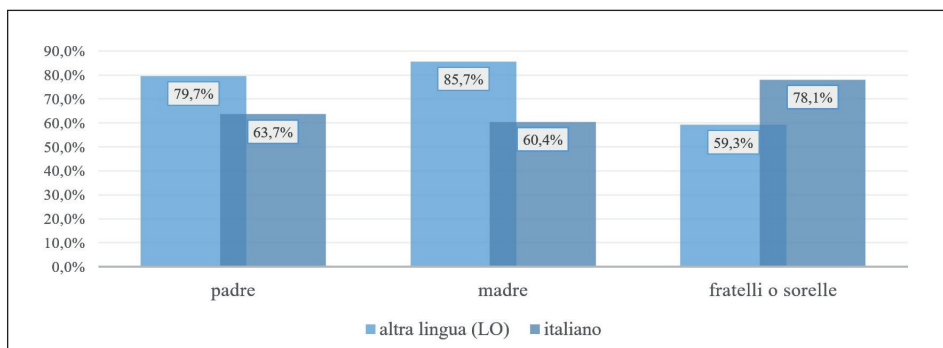
4.1.1. *Le lingue usate in famiglia e gli interlocutori*

I membri del nucleo familiare reagiscono in maniera talvolta differenziata agli stimoli dell’ambiente linguistico esterno e pure negli usi interni al dominio familiare, ristretti alle mura domestiche, ne compare traccia. Al fine di indagare il fenomeno le domande 13 e 14 prevedono due elenchi di possibili interlocutori, per ciascuno dei quali ai soggetti è chiesto di indicare i codici abitualmente adottati negli scambi comunicativi quotidiani. La domanda 13 tuttavia specifica ‘In che lingue o dialetti parlano CON TE queste persone?’, mentre la successiva 14 indaga le medesime interazioni, ma in direzione opposta: ‘In che lingue o dialetti parli TU a queste persone?’. Tra i possibili interlocutori figurano persone legate all’ambiente domestico, scolastico ed extrascolastico, in modo tale da rilevare gli usi nei corrispondenti domini della comunicazione.

Tra i membri del nucleo familiare sono previsti il padre, la madre e i fratelli o le sorelle; pertanto una prima analisi del dato consente di isolare tre situazioni diverse e di comparare i comportamenti linguistici in questi contesti. In linea con i dati raccolti nel 2012 nella ex-provincia di Pavia (Biazzi, 2018, p. 122) e con le rilevazioni udinesi del 2017 (Fusco, 2021a, pp. 180-186), emerge con evidenza come gli usi dei genitori tendano a essere maggiormente conservativi rispetto a quelli dei figli. L’utilizzo della LO con i soggetti, in maniera esclusiva (per il 32,5% dei padri e per il 35,2% delle madri) o assieme ad altri codici

(rispettivamente per il 47,2% e per il 50,5%), è una abitudine comunicativa più diffusa da parte dei genitori di quanto non accada per i fratelli (20,0% di usi esclusivi e 39,3% misti). All'interno di questi nuclei familiari con retroterra migratorio esiste dunque una prima differenziazione negli usi, che si correla direttamente all'interlocutore e vede nelle nuove generazioni, rappresentate dai fratelli o dalle sorelle, spesso nati in Italia, un importante agente di innovazione.

Grafico 4.1. *Usi linguistici da parte dei genitori e dei fratelli o delle sorelle (esclusivi e misti).*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Seppure nella diversità dei contesti di riferimento, delle condizioni di raccolta ed elaborazione dei dati, un confronto diacronico con i risultati di precedenti indagini che adottano il medesimo questionario conferma la progressiva penetrazione dell'italiano nel dominio familiare, con una conseguente ristrutturazione dei contesti riservati alla LO, sia negli usi misti sia in quelli esclusivi. Se nel campione pavese e torinese del 2002 (Biazzi, Chini, 2004, p. 152) l'adozione dell'italiano con il padre, con la madre e con i fratelli o le sorelle riguarda il 40,3%, il 44,9% e il 55,1% del campione rispettivamente, nell'inchiesta nell'ex-provincia di Pavia dieci anni dopo (Biazzi, 2018, p. 123) le percentuali salgono al 51,0%, al 51,0% e al 73,0%. Per le scuole di ogni ordine e grado della città di Udine, nel 2017 Fusco (2021a, p. 181) rileva che il codice del paese di accoglienza è presente nelle interazioni del 51,1% dei padri, del 51,0% delle madri e del 71,5% di quelle dei fratelli o delle sorelle, per giungere infine ai rispettivi 63,7%, 60,4% e 78,1% registrati da *Impact FVG 2014-20*. A questo livello dell'analisi l'idioma appreso dai genitori sembra tuttavia mantenere nei suoi usi esclusivi o misti una presenza piuttosto stabile nel tempo e la diminuzione rispetto ai valori massimi registrati nel 2002 (Biazzi, Chini, 2004, p. 152) è tutto sommato modesta: -0,4 punti percentuali negli usi paterni, -3,6 in quelli materni e -2,4 nel caso dei membri più giovani del nucleo familiare.

Quello che appare con maggiore evidenza dai valori recenti in area friulana è invece un ribaltamento di prospettiva nel passaggio dalla generazione dei genitori a quella dei figli. Se sia per i padri sia per le madri di questi minori con background migratorio nel rivolgersi ai membri più giovani del nucleo familiare prevale il ricorso alla LO, così non è per i fratelli o le sorelle, plausibilmente coetanei degli informanti: in questi casi è infatti l'italiano a essere selezionato più di frequente, in forma esclusiva o a fianco di altri codici (cfr. graf. 4.1). Lo scarto tra gli usi dell'idioma del paese di accoglienza e quello legato alle origini del nucleo familiare risulta massimo nel caso delle madri, che stando alle dichiarazioni dei soggetti sembrano le componenti più conservatrici della famiglia: per i padri il distacco è di 16,0 punti percentuali a favore della LO, per le madri di 25,3 e nel caso dei fratelli o sorelle la differenza è di 18,8 punti, ma di segno opposto e segna quindi un vantaggio per l'italiano. Seppure in un quadro generale di apparente tenuta nel tempo della LO, esistono quindi alcuni indicatori che inducono a considerare il fenomeno sotto una diversa luce.

L'analisi nel dettaglio degli usi esclusivi, propri di quei parlanti che affermano che i familiari si rivolgono loro adottando solamente un codice e mai affiancandovi altre delle risorse presenti nel proprio repertorio, mostra segni piuttosto evidenti di uno shift in atto nel passaggio dalla generazione dei genitori alla successiva. L'adozione esclusiva dell'italiano riguarda in misura preponderante le interazioni che coinvolgono i fratelli o le sorelle (39,7% dei casi, a confronto con il 18,9% degli usi dei padri e con il 12,8% delle madri), mentre per il codice di origine i valori risultano specularmente contrapposti (l'idioma è adottato dal 20,0% dei fratelli o delle sorelle, rispetto al 32,5% dei papà e al 35,2% delle mamme).

Tabella 4.3. *Lingue o dialetti utilizzati dai familiari con il soggetto.*

<i>Lingue o dialetti parlati con te...</i>	<i>Dal padre</i>		<i>Dalla madre</i>		<i>Dai fratelli/sorelle</i>	
	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>
uso esclusivo dell'italiano	200	18,9	137	12,8	373	39,7
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	344	32,5	377	35,2	188	20,0
italiano e un'altra lingua (LO)	414	39,1	445	41,5	319	33,9
italiano due o più altre lingue (LO)	60	5,7	65	6,1	42	4,5
due altre lingue (LO)	22	2,1	28	2,6	8	0,9
tre o più altre lingue (LO)	3	0,3	3	0,3	0	0,0
nessuna	15	1,4	16	1,5	10	1,1

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

Anche l'osservazione delle dinamiche in atto nei casi di utilizzo misti, in cui da parte del medesimo interlocutore la lingua italiana si affianca a quella di origine o a ulteriori altri codici, presenta dei valori che si inseriscono bene nella cornice fin qui delineata: gli usi misti riguardano la comunicazione da parte del 44,8% dei padri, del 47,6% delle madri e solamente del 38,4% dei fratelli o delle sorelle. Quello che è plausibile ipotizzare è dunque che nel passaggio alle nuove generazioni i ruoli e gli ambiti di uso delle risorse presenti nei repertori subiscano una parziale ristrutturazione a vantaggio dell'italiano e con una graduale erosione degli spazi un tempo riservati in maniera esclusiva alle lingue o dialetti di origine. Se ciò fosse vero, come già affermato altrove (Chini, 2018b; Chini, 2018c; Biazzì, 2018, pp. 119-158), farebbe presagire una progressiva riduzione della competenza e infine a una inevitabile perdita per le future terze generazioni e successive di risorse importanti a livello sia comunicativo sia affettivo e identitario (Favaro, 2020).

L'analisi comparativa degli usi dei familiari con l'informante rispetto a quelli che si sviluppano nella direzione opposta, ovvero dall'informante verso i familiari, aggiunge un elemento allo studio del fenomeno e ne completa il quadro. La coppia di domande 13 e 14 del questionario consente di stimare, seppure in maniera approssimativa e fondata solamente sulle affermazioni soggettive dei parlanti, sia in che maniera i diversi componenti del nucleo si rivolgano abitualmente ai minori con background migratorio sia in quale modalità e con quali risorse linguistiche questi ultimi preferiscano replicare. In particolare nel caso degli usi esclusivi, ma seppure con uno scarto inferiore anche in quelli misti, i dati raccolti si allineano ai precedenti e mostrano una tendenza anzi più marcata al ricorso all'italiano da parte dei soggetti in risposta agli interlocutori, mentre al contrario gli spazi riservati al codice di origine si contraggono proporzionalmente.

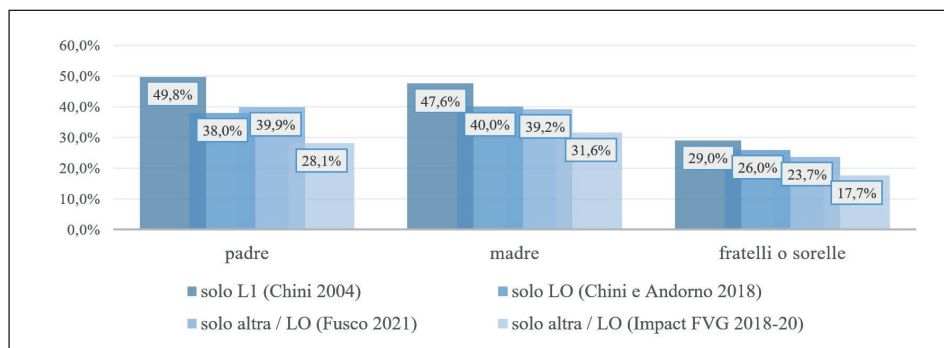
Tabella 4.4. *Lingue o dialetti utilizzati dal soggetto con i familiari.*

<i>Lingue o dialetti parlati da te con...</i>	<i>Il padre</i>		<i>La madre</i>		<i>I fratelli/sorelle</i>	
	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
uso esclusivo dell'italiano	333	31,7	251	23,6	419	44,6
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	296	28,1	336	31,6	166	17,7
italiano e un'altra lingua (LO)	353	33,6	394	37,0	299	31,8
italiano due o più altre lingue (LO)	37	3,5	42	3,9	37	3,9
due altre lingue (LO)	14	1,3	17	1,6	4	0,4
tre o più altre lingue (LO)	3	0,3	4	0,4	2	0,2
nessuna	16	1,5	20	1,9	13	1,4

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

I soggetti affermano di ricorrere più spesso l'italiano in forma esclusiva nelle interazioni con il padre di quanto non faccia il genitore con loro (+12,8 punti) e analogamente avviene nei dialoghi con la madre (+10,8) e con i fratelli o le sorelle (+4,9). Un seppure modesto distacco permane per quanto concerne l'idioma appreso dai genitori, ma si fa di segno opposto: -4,4 punti negli usi paterni, -3,6 in quelli materni e -2,3 in quelli con i fratelli o con le sorelle. Pure gli usi misti risultano allineati e questi nuovi elementi di riflessione sembrano confermare l'esistenza di un processo di ristrutturazione dei repertori, che vede per i minori con background migratorio una presenza sempre più marginale delle LO, gradualmente sostituite anche nel dominio domestico dall'italiano. In conclusione sembra che in questi nuclei familiari l'utilizzo degli idiomi legati al passato, alla vita nel paese di provenienza e per alcuni all'esperienza della migrazione, sia riservato maggiormente agli adulti, che tendono a ricorrere più di frequente a questo codice con i figli di quanto non avvenga nella direzione opposta. Gli usi esclusivi dei codici di origine toccano in questo ambito comunicativo il punto più basso di una tendenza discendente, in cui i valori registrati negli anni dalle diverse ricerche che hanno adottato questo questionario sono allineati.

Grafico 4.2. *Usi esclusivi della LO con i familiari, serie storica.*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Le spiegazioni che si possono addurre sono diverse e, considerate le numerose variabili, spesso impossibili da isolare con precisione, la cornice e le linee di tendenza sembrano in definitiva nascere da una concomitanza di fattori, strettamente interrelati (Chini, 2018c, pp. 153-157). Certamente il luogo di nascita dei minori con background migratorio, la generazione decimale di arrivo, la provenienza e la composizione del nucleo familiare influiscono sulla competenza effettiva sia nell'idioma legato alle origini sia nell'italiano. Il codice o i codici negoziati negli scambi comunicativi in ambito familiare sono tuttavia

selezionati pure in funzione degli interlocutori, e in particolare delle loro competenze effettive e quindi della possibilità di sostenere e portare a termine con successo la conversazione (cfr. par. 4.1.2). L'accesso al lavoro da parte dei genitori e quindi la felice integrazione nel tessuto socioeconomico del territorio risulta in particolare essere un elemento determinante ai fini dello sviluppo di nuove risorse e abilità comunicative. Ne sono conferma per esempio gli usi linguistici delle madri, che in questi dati sono caratterizzati dall'essere i più conservativi probabilmente anche perché sono mancate le possibilità di esposizione e di acquisizione spontanea dell'idioma del paese di arrivo offerte dal dominio occupazionale. Le mamme degli informanti segnano infatti il distacco più elevato tra l'utilizzo in usi anche misti della LO (85,7%) e dell'italiano (60,4%) per rivolgersi ai figli, ma pure nelle adozioni in forma esclusiva (rispettivamente il 35,2% massimo per l'idioma di origine e il 12,8% minimo per quello del paese di accoglienza)⁴. Dal punto di vista dei fratelli o delle sorelle, invece, l'appartenere a generazioni nate in Italia o precocemente ricongiunte ai genitori implica la frequenza delle scuole italiane e la presenza di relazioni amicali con coetanei nativi, due forti spinte alla ristrutturazione dei repertori e allo shift verso l'italiano (Chini, 2018c, p. 156).

4.1.2. Livelli di competenza e usi linguistici

Per i genitori il dominio lavorativo costituisce pertanto una fonte importante di esposizione linguistica, in un contesto autentico, situato e con elevato livello di coinvolgimento e motivazione. L'inserimento professionale non esercita perciò solamente una funzione primaria ai fini dell'integrazione dei migranti adulti nel tessuto socioeconomico locale, ma consente nel contempo la formazione di abitudini linguistiche e usi che filtrano anche nel contesto familiare e nelle interazioni domestiche, con i figli. Biazzi (2018, pp. 124-127) individua alcune correlazioni statisticamente significative non solamente in funzione dell'occupazione del padre e della madre dei minori con background migratorio, ma pure in base al settore produttivo, alla qualifica e al grado di specializzazione. Emerge ovvero che i genitori che lavorano, in particolare quelli che esercitano professioni di alto livello, hanno la possibilità e sono motivati ad apprendere

⁴ Diversi studi, anche recenti, si occupano dell'acquisizione e dell'apprendimento della lingua italiana da parte di donne e madri adulte, non native. In una prospettiva di genere, dunque, si spingono a indagare nel dettaglio alcuni degli aspetti correlati al fenomeno di cui nei dati presentati in queste pagine si leggono solamente alcuni indici di superficie (Solcia, 2011; Bertolotto, 2013; Cognigni, 2014; Favaro, 2001 e 2015; Hoxha, Lannutti, 2018). Per un caso in area friulana, quello delle donne burkinabé a Spilimbergo, si veda invece Baldo (2020).

un italiano migliore, che tendono poi ad adottare più spesso tra le mura domestiche, con il coniuge e soprattutto con i figli.

Per quanto concerne l'analisi dei dati raccolti da *Impact FVG 2014-20*, si fa ricorso solamente a un indicatore indiretto, che consente tuttavia una stima approssimativa della competenza comunicativa orale dei genitori degli informanti. La domanda 29 del questionario chiede ai soggetti di dichiarare se e quanto spesso, dal loro punto di vista soggettivo, vengano in soccorso della mamma o del papà nell'utilizzo della lingua italiana. È logico pertanto immaginare che se i figli hanno la percezione di aiutare spesso i genitori, ciò possa plausibilmente dipendere pure da una competenza effettivamente lacunosa e insufficiente di questi ultimi. Il dato può essere correlato agli usi linguistici dichiarati dal padre e dalla madre, alla ricerca di nessi o eventuali linee tendenziali.

Tabella 4.5. *Lingue e dialetti usati dai genitori con il soggetto e loro competenza nell'italiano (valori percentuali).*

Lingue o dialetti parlati con te...	dal padre			dalla madre		
	spesso	a volte	mai	spesso	a volte	mai
...e aiuto da parte dei figli con l'italiano						
uso esclusivo dell'italiano	11,2	8,1	30,6	5,1	6,6	29,6
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	34,1	39,2	26,4	41,3	37,5	24,8
italiano e un'altra lingua (LO)	43,0	42,4	35,3	41,0	44,8	38,0
italiano due o più altre lingue (LO)	7,6	5,7	4,7	7,8	5,7	5,1
due altre lingue (LO)	2,2	2,7	1,7	2,7	3,3	1,8
tre o più altre lingue (LO)	0,0	0,5	0,2	0,3	0,4	0,0
nessuna	1,8	1,4	1,0	1,7	1,5	0,7

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Dall'elaborazione dei dati emerge anche per *Impact FVG 2014-20* l'esistenza dei due orientamenti contrapposti già identificate per il campione pavese nel 2012 (Biazzi, 2018, pp. 128-131). Da una parte i genitori che più spesso ricevono aiuto da parte dei figli con l'italiano sono quelli che più di frequente nel dominio familiare ricorrono al codice di origine, in usi esclusivi (è così per il 41,3% delle madri e il 34,1% dei padri) oppure misti (rispettivamente per un ulteriore 51,9% e 52,9% di casi). Dall'altra la limitata conoscenza dell'idioma veicolare del paese di accoglienza da parte dei genitori sembra limitarne la penetrazione nel dominio familiare, come evidenziano gli usi esclusivi dell'italiano, che si pongono in controtendenza rispetto ai precedenti: solamente il 5,1% delle mamme e l'11,2% dei papà che beneficiano spesso del sostegno linguistico dei figli scelgono di adottare quel codice pure tra le mura domestiche.

Al contrario, sul versante degli adulti che quasi mai o mai si avvalgono dell'aiuto dei figli per capire l'italiano, scendono considerevolmente le percentuali di utilizzo della LO tra le mura domestiche, con uno scarto negli usi esclusivi rispettivamente di 16,5 punti rispetto alle madri con livelli di competenza in italiano inferiori e di 7,7 rispetto ai padri. Tuttavia, una nota certamente positiva è che anche tra i genitori che dispongono di risorse linguistiche più affinate nel codice maggioritario del paese di accoglienza, non è così decisa la propensione all'abbandono della madrelingua con i figli, un segno probabilmente della volontà di trasmissione o quantomeno del desiderio di mantenere vivo il legame con la patria lontana. Infatti il 24,8% delle madri e il 26,4% dei padri che non ricevono mai un sostegno nell'italiano da parte dei figli continuano comunque a ricorrere in forma esclusiva al codice di origine, che pertanto non viene abbandonato neppure in presenza di parimenti efficaci risorse alternative a disposizione nel repertorio familiare. Purtroppo, però, non è così modesta nemmeno la componente di genitori che optano per la scelta opposta: il 29,6% delle mamme e il 30,6% dei papà per i quali si stima un livello elevato di conoscenza dell'italiano decidono di ricorrere proprio a quest'ultimo idioma e in maniera esclusiva pure nella comunicazione a livello domestico, con i figli, che sono così privati di una fonte importante di esposizione e di mantenimento del codice legato alle origini.

Una ulteriore causa potenziale di ristrutturazione dei repertori dei minori con background migratorio, non del tutto indipendente dalla precedente, si individua nei livelli di effettiva competenza linguistica dei ragazzi. È infatti plausibile aspettarsi che, a fronte di un grado di conoscenza delle LO percepito come insufficiente, sia stimolato un processo di rinegoziazione del codice utilizzato in casa, a vantaggio della alternativa che risulta più frequentemente accessibile e disponibile, ovvero l'italiano. Al fine di indagare questo aspetto si è fatto ricorso alla domanda 58 del questionario, in cui gli informanti sono invitati a esprimere una autovalutazione soggettiva della propria competenza nella lingua appresa dai genitori. Poiché la scala di misura prevede valori da 1 a 10, si è arbitrariamente deciso di considerare come competenza soddisfacente e utile a sostenere efficacemente conversazioni su temi quotidiani nel dominio familiare quella dei parlanti che si attribuiscono un voto di 8 o superiore nell'abilità sia di comprensione sia di produzione orali⁵.

⁵ Se complessivamente nel campione i livelli di conoscenza della LO dichiarati dagli informanti sono piuttosto alti e il numero di utenti competenti tocca l'82,7% negli usi orali ricettivi e il 77,5% in quelli produttivi (cfr. par. 3.3), le percentuali legate alle abilità della scrittura sono invece considerevolmente inferiori e i parlanti che si sentono di disporre di strumenti comunicativi adeguati sono in questo caso solamente il 52,8% per la compren-

Tabella 4.6. *Lingue o dialetti parlati dai genitori con il soggetto e sua competenza orale nella LO (valori percentuali).*

<i>Lingue o dialetti parlati con te...</i>	<i>dal padre</i>		<i>dalla madre</i>	
	<i>fino a 7</i>	<i>più di 7</i>	<i>fino a 7</i>	<i>più di 7</i>
<i>...e competenze orali nella LO del soggetto</i>				
uso esclusivo dell'italiano	42,4	13,9	33,3	8,3
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	20,3	34,8	23,0	37,6
italiano e un'altra lingua (LO)	29,7	41,6	37,4	43,1
italiano due o più altre lingue (LO)	4,1	5,9	4,0	6,3
due altre lingue (LO)	1,2	2,3	0,6	3,0
tre o più altre lingue (LO)	0,0	0,3	0,0	0,3
nessuna	2,3	1,2	1,7	1,4

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Dall'analisi dei dati emerge che i soggetti in cui è maggiormente viva la percezione di disporre di uno strumento linguistico efficace ed affinato tendono a rinunciarvi considerevolmente meno spesso nelle interazioni quotidiane domestiche: i parlanti con una competenza orale sia produttiva sia ricettiva nella LO valutata con almeno 8 punti su 10 ricorrono all'uso esclusivo dell'italiano solamente nell'8,3% dei casi con la madre e nel 13,9% con il padre (rispettivamente 25,0 e 28,5 punti in meno nei confronti di chi invece ritiene di non disporre di una conoscenza altrettanto solida del codice). Al contrario e specularmente, nei medesimi ambiti di utilizzo quegli stessi informanti tendono ad adottare in maniera esclusiva l'idioma appreso dai genitori decisamente più di frequente, nel 43,1% delle situazioni che coinvolgono le mamme e nel 34,8% di quelle che interessano i papà (con un distacco in questo caso rispettivamente di 5,7 e 11,9 punti percentuali dai locutori più competenti).

I dati presentati da Biazzi (2018, pp. 128-131) e quelli introdotti per la prima volta in queste pagine consentono dunque di confermare che le LO di questi giovani alunni con background migratorio costituiscono una risorsa fondamentale non solamente dal punto di vista del futuro scolastico e professionale. Si tratta di strumenti comunicativi utili già e soprattutto al fine di mantenere vive e vitali le relazioni affettive all'interno del nucleo familiare, nelle interazioni con dei genitori che non sempre dispongono di una competenza adeguata in italiano o che comunque, se anche l'hanno maturata, talvolta preferiscono in maniera consapevole ricreare all'interno dell'ambiente dome-

ne ricettiva e il 43,5% per la produzione attiva. Si tratta tuttavia di risorse diverse, seppure parimenti legati al mantenimento dei codici ereditati dai genitori, pertanto in riferimento agli usi linguistici dei parlanti nel dominio familiare si è preferito optare per una correlazione con le sole competenze orali.

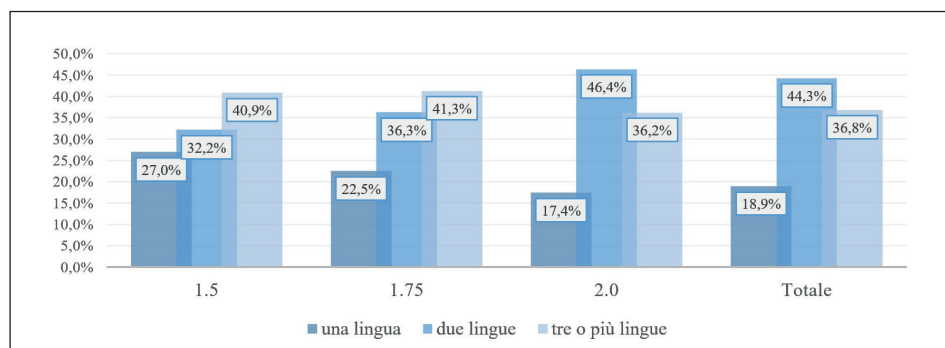
stico uno spazio riservato al codice legato alle origini, al passato migratorio, a vissuti personali e ricordi spesso sereni e felici. D'altro canto, la perdita non sarebbe certamente auspicabile a livello linguistico e costituirebbe una contrazione della diversità socioculturale sia del territorio sia nella scuola e nelle classi, mentre sul piano individuale comporterebbe una non proprio ideale ristrutturazione delle risorse adottate per sostenere le relazioni affettive nel nucleo familiare e per la socializzazione primaria dei minori (Favaro, 2020).

4.1.3. Generazione e provenienza del nucleo familiare

La selezione di un codice tra quelli presenti nel repertorio e la sua adozione nel dominio linguistico familiare implica negoziazioni a livello quotidiano da parte dei minori con background migratorio, che prendono decisioni in base agli interlocutori e a numerose variabili correlate. Due elementi che è possibile isolare e che plausibilmente influiscono su queste scelte sono la generazione di arrivo o nascita in Italia e l'origine del nucleo familiare (cfr. par. 2.2 e 2.4 rispettivamente).

In prospettiva intergenerazionale, il numero di lingue o dialetti che i parlanti dichiarano di sentire tra le mura domestiche subisce alcune oscillazioni in correlazione all'età di arrivo dei bambini o alla loro effettiva nascita nel paese di accoglienza. Per quanto concerne quest'ultima prospettiva, il campione di *Impact FVG 2014-20* è caratterizzato da una incidenza elevata di alunni nati in Italia, che supera sia i valori registrati nelle ricerche precedenti in area pavese e piemontese (Chini, 2004b; Chini, Andorno, 2018) sia quelli rilevati nelle scuole di ogni ordine e grado udinesi da Fusco (2021a)⁶. Tra chi si è ricongiunto ai genitori tra i sei e i dodici anni di età (G1.5) oppure prima di sei (G1.75), le cosiddette generazioni intermedie (Versino, 2018, p. 67), prevalgono i repertori articolati attorno a due o tre codici. In questi casi i repertori sono probabilmente orientati alla lingua o al dialetto di origine, a cui talvolta si affiancano una seconda varietà a uso veicolare e talvolta l'italiano lingua seconda (cfr. par. 3.1, 3.2 e 3.5). Tra i soggetti della generazione 2.0 in senso stretto, nati in Italia da almeno un genitore straniero, è invece promossa la presenza di due codici, a spese di una contemporanea contrazione sia delle situazioni monolingui sia di quelle che prevedono tre o più idiomi. L'italiano, ora lingua filiale (Favaro, 2013, p. 116), si affianca alle risorse ereditate dai padri o dalle madri e dall'esperienza migratoria e si guadagna uno spazio sempre più ampio.

⁶ Gli informanti della generazione 2.0 sono il 9,2% nel campione considerato da Chini tra Torino e la ex-provincia di Pavia nel 2002 (Chini, 2004b, p. 97), il 39,0% nel 2012 in area pavese (Biazzi, 2018, p. 135), il 62,1% nel 2017 nelle scuole udinesi (Fusco, 2021a, p. 124) e infine il 79,8% negli istituti comprensivi friulani raggiunti da *Impact FVG 2014-20* (cfr. par. 4.3).

Grafico 4.3. *Lingue o dialetti sentiti in famiglia e generazione.*

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

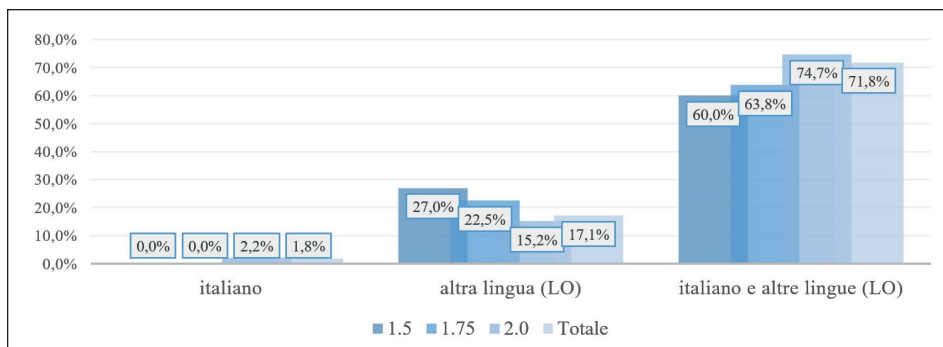
Emerge così una tendenza alla semplificazione dei repertori: da una maggiore presenza monolingue della LO e da un più ricco inventario di idiomi terzi, spesso adottati con funzione veicolare, nelle generazioni 1.5 e 1.75, a una fase successiva che prevede per i nati in Italia usi monolingui meno frequenti e una parallela contrazione delle forme di plurilinguismo più articolate, con l'abbandono delle varietà percepite come meno utili o necessarie nel nuovo contesto.

Nella generazione 2.0 cresce invece il numero di soggetti che affermano di sentire in famiglia due lingue o dialetti e in questi casi si tratta verosimilmente dell'italiano e del codice di origine, tuttavia esiste un elemento aggiuntivo da considerare, ovvero l'incidenza delle varietà dialettali e italoromanze in particolare (cfr. par. 3.2 e tab. 3.8). Isolando infatti le risposte fornite dagli informanti alla opzione 'dialetti' della domanda 12 del questionario, è possibile constatare come nel passaggio dalla generazione 1.5 alla 2.0 questi siano gradualmente e progressivamente più rappresentati: la percentuale di soggetti che ne indica uno solo passa dal 20,9% al 28,4%, quella di chi ne individua due rimane stabile al 5,2% e infine quella di chi ne segnala tre o più cresce dal 0,9% all'1,4%. Questo incremento dell'incidenza è attribuibile da un lato al contatto con il repertorio locale italiano e nello specifico friulano, dall'altro a una possibile maggiore consapevolezza o sensibilità dei parlanti nati e vissuti in Italia riguardo a questa forma diatopica di variazione.

Gli esiti di una diversa interpretazione dei medesimi dati, volta qui a evidenziare e isolare gli usi esclusivi delle lingue o dialetti di origine e dell'italiano da parte degli informanti, si allineano sostanzialmente ai precedenti. Dal grafico 4.4 risulta difatti con chiarezza come, nel passaggio dalle generazioni intermedie alla seconda, siano in atto due tendenze parallele e di segno opposto: gli usi esclusivi dell'altra lingua, quella di origine, si contraggono dal 27,0% al 15,2%

(-11,8 punti percentuali di scarto); gli usi misti a fianco dell'italiano segnano invece un incremento a tappe progressive dal 60,0% al 74,7% (+14,7%). Anche l'analisi delle sole varietà identificate dai parlanti come dialettali offre un risultato di segno positivo (+7,4 punti), a conferma di una tendenza più spiccata tra i soggetti nati in Italia a indicare almeno una varietà a diffusione locale nei propri repertori linguistici familiari.

Grafico 4.4. *Usi in famiglia dell'italiano e della lingua o dialetto di origine (LO) e generazione.*



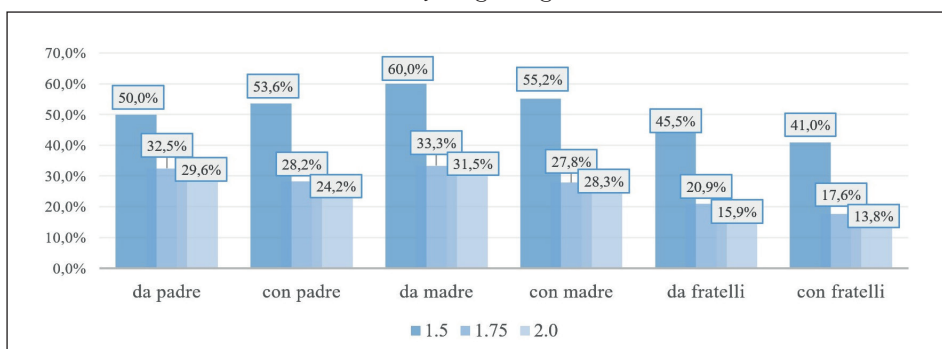
Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

In sintesi nel passaggio alle generazioni più recenti, in maniera particolare al raggiungimento di quella dei nati in Italia, sembra accentuarsi il prevalere degli usi linguistici misti, nei quali l'italiano compare e si ritaglia un proprio spazio a fianco dell'idioma ereditato dai genitori e sempre più spesso non appreso in un paese dove è codice ufficiale, o comunque ad ampia diffusione. Parallelamente alla contrazione graduale ma progressiva nell'adozione esclusiva della LO, si registra una tendenza leggermente maggiore a dichiarare varietà identificate come dialettali, segno possibile di un arricchimento delle risorse comunicative accessibili ai parlanti o forse solamente di una mutata sensibilità nel percepirle.

In termini di usi esclusivi medi nel dominio familiare non si assiste a un rilevante avanzamento dell'italiano, tuttavia il quadro va considerato alla luce dei differenti possibili usi e delle scelte attuate dai soggetti in funzione degli interlocutori (cfr. par. 4.1.1). Per quanto concerne i soli usi della LO, una analisi mirata mostra con evidenza che il caso del padre e soprattutto della madre si differenziano sensibilmente da quello dei fratelli o delle sorelle, oltre che in termini di generazione decimale. L'età di arrivo o la nascita in Italia si correlano in maniera inversamente proporzionale agli usi esclusivi del codice appreso dai genitori e i valori minimi si toccano proprio nelle 'seconde generazioni': 24,2%

con i papà, 28,3% con le mamme e solamente 13,8% con i fratelli o le sorelle. Lo scarto intergenerazionale più massiccio negli usi esclusivi dell'idioma di origine riguarda proprio questi ultimi, che nel passaggio dalla G1.5 alla G2.0 perdono in media ben 28,4 punti percentuali (rispetto ai 27,7 calcolati per le madri e ai 24,9 per i padri). Il distacco è quindi assai deciso nel passaggio dai genitori ai figli e ciò costituisce un indice ulteriore di un processo di ristrutturazione in atto, che potrebbe concludersi con la perdita di parte delle risorse attualmente a disposizione degli alunni bilingui emergenti (Chini, 2018b e 2018c; Biazzì, 2018, p. 139; Favaro, 2020).

Grafico 4.5. *Uso esclusivo della LO in famiglia e generazione.*



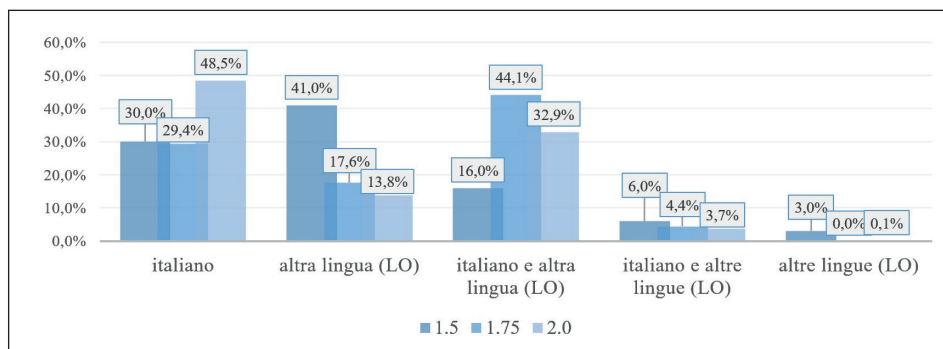
Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Un altro mutamento di prospettiva, a portare stavolta in primo piano proprio le scelte comunicative dei parlanti nel rivolgersi ai fratelli o alle sorelle in Italia, consente di inquadrare sotto una nuova luce il fenomeno. Si incontrano nuovamente sia l'avanzamento degli usi esclusivi dell'italiano (+18,5 punti nel passaggio dalle generazioni intermedie alla seconda) sia il recesso del codice legato alle origini e appreso dai genitori (-27,2), ma si registra pure un sensibile incremento degli usi misti. Tuttavia quest'ultimo aumento riguarda principalmente le situazioni in cui i codici a essere selezionati nelle interazioni con i fratelli o le sorelle sono l'italiano e la LO (+16,9 punti), mentre al contrario le situazioni in cui prevale un plurilinguismo più ricco vanno incontro a un leggero ma graduale decremento.

Si assiste pertanto, analogamente a quanto constatato nel campione pavese del 2012 (Biazzì, 2017, pp. 136-137), a una ristrutturazione dei repertori familiari, che è testimoniata da una contrazione sia degli ambiti di uso specifici alle LO sia dei casi di plurilinguismo compositi, a vantaggio di una sempre più estesa diffusione degli usi misti, in cui al codice appreso dai genitori si affianca l'italiano, che filtra gradualmente nel dominio familiare e compare in partico-

lare nei discorsi tra fratelli o sorelle. Il mantenimento delle LO, quindi, che continuano a essere presenti e sono nominate spesso dagli informanti nel questionario, va perciò inquadrato sotto questa luce e prevalentemente nella forma degli utilizzi misti.

Grafico 4.6. *Lingue o dialetti usati con i fratelli o le sorelle e generazione.*

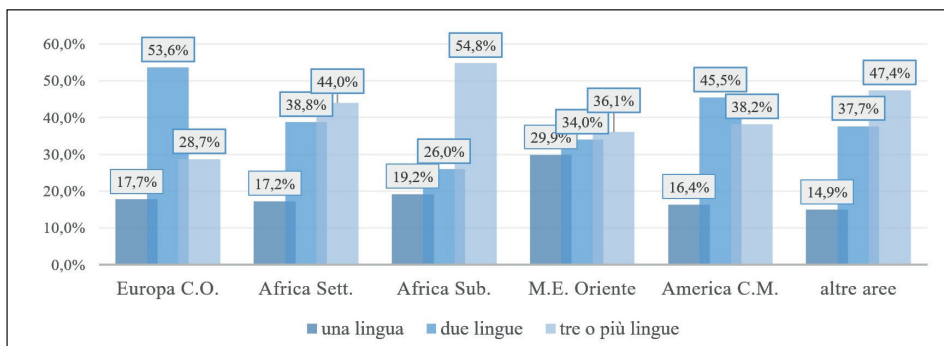


Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

La riduzione interessa apparentemente non soltanto gli usi esclusivi dei codici legati alla provenienza dei genitori e al passato migratorio dei nuclei familiari, ma anche tutte le situazioni in cui il plurilinguismo è più intenso e gli idiomi segnalati dai soggetti sono numerosi. La tendenza sembra condurre a una semplificazione, potenzialmente un impoverimento, tuttavia il quadro è anche sotto questo punto di vista fortemente articolato e una variabile è la provenienza dei genitori. Al fine di indagare questo aspetto, il PO dichiarato dagli informanti per i padri e le madri delle coppie endogamiche è stato associato a sei macroaree: l'Europa centroorientale dai Balcani alla Federazione Russa, l'Africa settentrionale con tutti i paesi del Maghreb, l'Africa subequatoriale a sud del Sahel, i paesi asiatici del Medio ed Estremo Oriente inclusa la Cina, l'America centromeridionale e infine le provenienze altre, per lo più i paesi occidentali a sviluppo avanzato⁷.

⁷ Tra le provenienze altre si incontrano i paesi dell'Unione Europea, esclusi quelli già considerati dell'Est e nell'area balcanica, la Turchia, il Regno Unito, il Canada e gli Stati Uniti, l'Australia, il Giappone. I criteri che hanno guidato l'assegnazione sono di ordine non solamente geografico, ma pure linguistico.

Grafico 4.7. Numero di lingue o dialetti sentiti in famiglia e macroarea di provenienza dei genitori.



Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

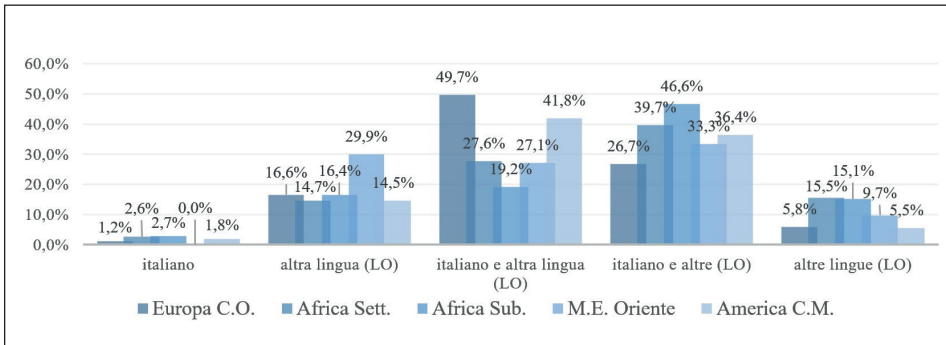
Nella maggior parte delle situazioni i soggetti dichiarano di disporre di numerose risorse comunicative e descrivono repertori plurilingui, in cui compaiono almeno due e spesso addirittura tre o più lingue o dialetti. In particolare la presenza di solamente due codici indica plausibilmente i nuclei familiari in cui si sentono principalmente l'italiano e l'idioma appreso dai genitori, o direttamente in patria per i non così numerosi nati all'estero. Questa situazione è particolarmente comune tra le famiglie provenienti dall'Europa centroorientale, etichetta sintetica che racchiude numerosi paesi legati al Friuli Venezia Giulia da una intensa e lunga storia di flussi migratori a medio e corto raggio⁸. Per i nuclei familiari originari dei paesi africani, in particolare dell'area subsahariana, prevale invece nettamente una situazione di plurilinguismo intenso, con repertori che in oltre la metà dei casi (per il 54,8% dei parlanti dei territori a sud del Sahel) risultano eccezionalmente carichi e contano normalmente tre o più varietà, tra cui l'italiano, il codice di origine di almeno uno dei genitori, eventuali esolingue veicolari di retaggio coloniale e forse qualche varietà di contatto o pidgin (cfr. Mioni, 1988; Guerini, 2009b; Siebetcheu, 2020).

Nei casi considerevolmente più rari in cui la percezione degli informanti si sofferma invece su un'unica lingua o dialetto, è logico ritenere che sia quella o quello di origine e quindi è possibile associare questi repertori a una più solida vocazione al mantenimento delle radici linguistiche e culturali espressa dai genitori, a percorsi migratori più recenti o a una spinta moderata all'integrazione

⁸ Tra cui: Albania, Bosnia e Erzegovina, Croazia, Kosovo, Macedonia, Moldavia, Polonia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Ungheria, Romania, Federazione Russa, Bielorussia, e Ucraina.

nel tessuto sociale di arrivo. È il caso dei paesi del Medio e dell'Estremo Oriente, tra cui appunto la Cina, il Bangladesh, l'Afghanistan, il Pakistan, l'India, le Filippine e la Thailandia, tutti territori che corrispondono ad almeno una delle caratteristiche ipotizzate⁹. Al fine di indagare in maniera più precisa il ruolo sia dell'italiano sia delle LO in questi nuclei familiari con retroterra migratorio, in usi esclusivi o misti, il dato è stato rielaborato secondo una diversa prospettiva e scendendo a un livello di approfondimento maggiore.

Grafico 4.8. *Lingue o dialetti sentiti in famiglia e macroarea di provenienza dei genitori.*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Dall'analisi nel dettaglio del numero e della tipologia di lingue o dialetti sentiti dagli informanti nelle loro famiglie si ottengono percentuali allineate alle precedenti, a cui portano sostegno e fondamento. Infatti è nei paesi dell'Europa centroorientale, tra cui l'Albania, la Romania e l'intera area balcanica, che si registra il picco massimo di usi misti dell'italiano assieme al codice di origine (è così per 49,7% dei soggetti originari di quei territori), segno di una forte penetrazione dell'italiano negli usi familiari e di percorsi migratori di consolidata tradizione¹⁰.

⁹ Inoltre, in molti dei paesi elencati i sistemi linguistici maggioritari condividono caratteri tipologici specifici che li allontanano decisamente dall'italiano e dagli altri codici romanzi, un fattore che rende per i genitori e per gli adulti in genere più difficile raggiungere un livello di competenza tale da decidere di adottare l'idioma dominante del paese di accoglienza pure nel dominio familiare (i riferimenti bibliografici sul caso dei sinofoni sono numerosi, per una panoramica si rimanda a D'Annunzio, 2009; Rastelli, 2010, e al più recente Arcodia, Basciano, 2020; sui bangladesi esiste invece Quattrocchi, Toffoletti, Tomasini, 2003; per le lingue del subcontinente indiano Drocco, 2020; infine per le Filippine Soravia, 2020).

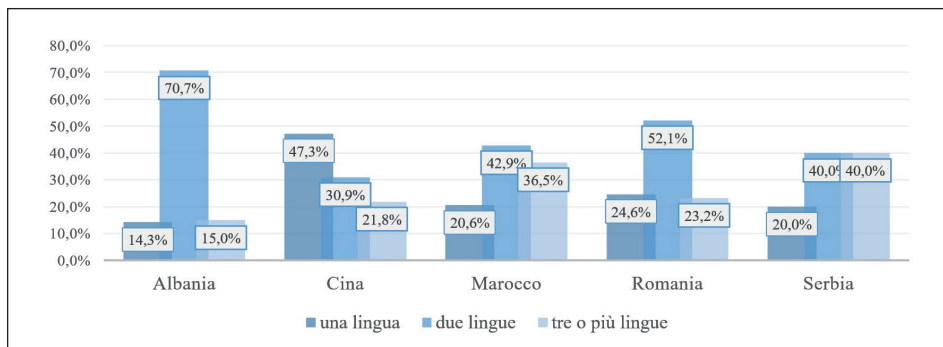
¹⁰ Per l'Albania si può risalire al momento di grave crisi economica e sociale attraversato dal

Nelle famiglie provenienti dai paesi maghrebini, che in questo campione sono principalmente il Marocco, la Tunisia e l'Algeria, prevale invece l'uso misto dell'italiano assieme a più di un altro codice (il 39,7% dei soggetti provenienti dall'area descrivono repertori familiari di questo tipo). Considerati i caratteri specifici del plurilinguismo nei territori di origine (cfr. par. 3.1), i due idiomi nominati più spesso dagli informanti a fianco dell'italiano sono probabilmente una varietà locale dell'arabo e il francese di eredità coloniale (cfr. Mion, 2020). È tuttavia nei paesi a sud del Sahel che il plurilinguismo africano raggiunge il livello più alto e difatti ben il 46,6% dei soggetti che vivono in famiglie originarie di quei territori affermano di sentire tra le mura domestiche almeno altre due lingue o dialetti oltre all'italiano, talvolta di più. In questi casi, al di là della presenza di codici esogeni dei PO, di retaggio coloniale, diventa davvero difficile ipotizzare quali siano le risorse offerte da un plurilinguismo così carico (cfr. Mioni, 1988; Guerini, 2009b; Siebetchu 2020; per la questione del francese e dell'inglese nei paesi africani si vedano anche Schiavone, 2020; Guerini, 2020).

In controtendenza con i repertori così articolati dei parlanti di area africana si collocano invece quelli dei minori con background migratorio dell'area del Medio o dell'Estremo Oriente, per i quali l'indicatore correlato agli usi esclusivi di un'altra lingua, quella di origine, tocca il punto più alto. Come si è visto, questi nuclei familiari sembrano da una parte meno permeabili all'influsso dell'italiano, che in molti casi costituisce un idioma particolarmente lontano anche a livello tipologico, richiede particolari sforzi e non è così immediato da apprendere. In aggiunta, alcuni dei paesi di provenienza che appartengono a questa macroarea si contraddistinguono per un forte attaccamento al proprio retaggio culturale e per una più spiccata volontà di mantenimento della lingua e delle tradizioni legate al proprio passato (cfr. par. 2.5).

Un ultimo livello di analisi vede la possibilità di correlare le dichiarazioni sulla composizione dei repertori e sugli usi linguistici dei parlanti ai singoli PO dei genitori. Tuttavia, poiché le provenienze all'interno del campione sono davvero numerose (cfr. par. 2.1), si corre il rischio di una frammentazione eccessiva e della conseguente invalidazione del dato. Al fine di scongiurare l'eventualità, si è posto il criterio di considerare solamente le provenienze delle famiglie di coppie endogamiche a cui si associa un minimo di cinquanta risposte valide e quindi, in ordine decrescente: l'Albania (147), la Romania (142), il Marocco (63), la Serbia (55) e la Cina (55).

paese agli inizi degli anni Novanta; per la Romania sono determinanti le fasi immediatamente precedenti l'ingresso nell'Unione Europea del 2007, ma con delibera del Consiglio d'Europa già del 2004; per i Balcani, tra il 1991 e il 2001 le guerre che conducono alla dissoluzione dell'ex-Jugoslavia e le tensioni successive originano forti meccanismi di spinta verso l'esterno.

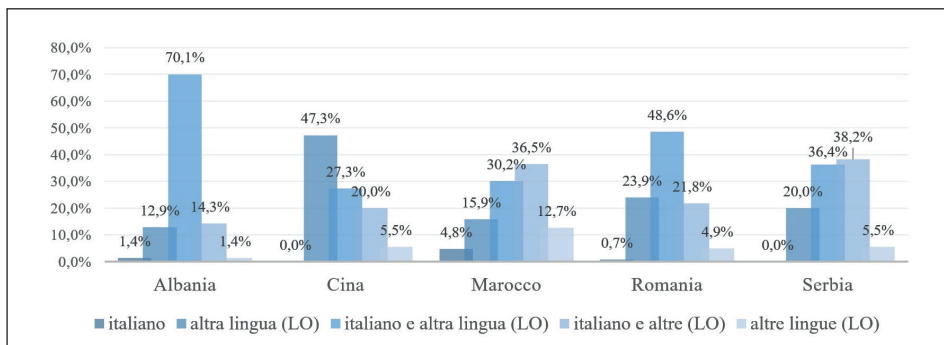
Grafico 4.9. *Numero di lingue o dialetti sentiti in famiglia e primi paesi di provenienza dei genitori.*

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

L'Albania soprattutto, ma pure la Cina, si distinguono per gli usi bilingui che, come già accennato, lasciano trasparire processi migratori di più lunga durata e, nel caso del primo paese, un maggiore grado di integrazione nel tessuto sociale locale. Per la Serbia e per il Marocco, invece, prevalgono le osservazioni sull'elevato grado di plurilinguismo dei repertori di origine, che si ritrovano in parallelo pure nel paese di accoglienza. Infine, le famiglie provenienti dalla Cina sono apparentemente caratterizzate da un monolinguismo pervasivo, che nelle affermazioni degli informanti riguarda quasi un nucleo domestico su due (ben il 47,3%). Tra le provenienze escluse, in quanto non rappresentate da un numero sufficiente di soggetti, si può comunque notare che sembra essere il Ghana il caso emblematico di repertorio carico, dato che il 63,6% delle risposte registrate per questo paese dell'Africa occidentale indicano tre o più lingue o dialetti (21 soggetti su 33).

Nelle famiglie albanesi e rumene sembrano invece prevalere gli usi linguistici misti, che affiancano l'italiano al codice di origine, come risulta particolarmente evidente nel caso dell'Albania (ben il 70,3% dei soggetti indicano questa modalità di utilizzo delle risorse del proprio repertorio domestico). Tuttavia, per il rumeno emerge pure un sostanziale attaccamento all'idioma appreso dei genitori, che occorre in forma esclusiva nel 23,9% dei nuclei familiari¹¹.

¹¹ In correlazione a questo dato è opportuno ricordare che uno dei pochi casi di forma strutturata e guidata di insegnamento della LO incontrati nel corso della rilevazione è proprio un corso extracurricolare di rumeno, tenuto presso la scuola primaria 'Umberto Gasparidis', Istituto Comprensivo 'Marco Polo' di Trieste, e organizzato grazie alla collaborazione del personale scolastico con la comunità immigrata locale.

Grafico 4.10. *Lingue o dialetti sentiti in famiglia e primi paesi di provenienza dei genitori.*

Fonte: dati *Impact FVG* 2014-20.

In conclusione, per quanto concerne la variabile della provenienza dei genitori delle coppie endogamiche, sembra che eserciti una influenza talvolta notevole sugli usi linguistici dei parlanti e dei familiari. È il caso della Cina, che si contrappone in maniera assai netta e in controtendenza rispetto al Marocco e alla Serbia: se i soggetti sinofoni descrivono una condizione quasi monolingue della LO, che ammette raramente l'italiano o altre varietà, per i bambini e ragazzi marocchini o serbi è del tutto normale udire tra le mura domestiche due o tre idiomi. Tuttavia in queste famiglie con retroterra migratorio non è semplice misurare le specificità di un plurilinguismo che pure sembra costituire una risorsa linguistica e identitaria percepita con grande evidenza dai giovani informanti. Le variabili sono numerose e il livello di analisi rischia di scendere fino a giungere quasi alle singole situazioni individuali. Pare che alcuni dei paesi di provenienza possano contare su repertori decisamente più stratificati e articolati, come avviene nell'area balcanica, nell'Africa settentrionale e ancora di più in quella centromeridionale. Sui comportamenti dei parlanti e sulle scelte linguistiche sembrano in definitiva contare sia il grado di integrazione delle comunità nel territorio, come nel caso delle famiglie albanesi, rumene, serbe e di altri paesi con lunga tradizione migratoria, sia fattori legati alla distanza interlinguistica tra l'italiano e la LO. Queste variabili, assieme al desiderio individuale o connotato a livello culturale di mantenere i legami con il passato e la tradizione, incidono non solamente sugli usi linguistici e sulle scelte comunicative tra le mura domestiche, ma indirettamente pure sul mantenimento a lungo termine delle lingue apprese dai genitori, *heritage language* acquisite in maniera spontanea nella socializzazione primaria e potenzialmente a rischio di erosione e abbandono, in misura talvolta diversa non solamente da individuo a individuo, ma pure da comunità immigrata a comunità.

4.2. Usi linguistici in ambito amicale e scolastico

I comportamenti linguistici dei parlanti possono subire oscillazioni anche in base al dominio in cui si attua l'interazione. Le domande 13 e 14 del questionario sociolinguistico consentono di indagare questi aspetti, dato che prevedono diversi campi di risposta, in funzione alle situazioni. A livello amicale è dato così modo di individuare i codici di volta in volta negoziati dai soggetti nei dialoghi con i pari e in funzione in primo luogo della nazionalità degli interlocutori: i coetanei connazionali si distinguono così da quelli di diversa provenienza e infine dagli italiani. Le risposte correlate agli usi con gli adulti provenienti dal PO, ma residenti in Italia, consentono invece di osservare le abitudini comunicative dei minori con background migratorio da una diversa prospettiva e di confrontarle con le scelte adottate all'interno delle mura domestiche. Infine, anche questi comportamenti sono suscettibili di variazione e in merito a questo aspetto si considerano qui due fattori: la generazione di arrivo o la nascita in Italia e le dimensioni del centro di residenza.

4.2.1. Il dominio amicale

Il dominio amicale, assieme alla famiglia e alla scuola, riveste un ruolo chiave nella socializzazione dei bambini e dei ragazzi e costituisce una fonte importante di esposizione linguistica, non solamente in italiano, ma pure negli altri codici presenti nei repertori dei soggetti. Gli alunni raggiunti durante l'inchiesta risultano parte di reticoli sociali complessi, densi di legami, che abbracciano non solamente i coetanei connazionali, ma anche quelli di diversa provenienza e italiani (cfr. par. 2.6). Dall'analisi delle risposte alle domande 13 e 14 del questionario si rileva un grado elevato di variazione e al codice del paese di accoglienza se ne affiancano nella maggior parte dei casi altri, che non sempre è possibile identificare con la LO. Diversamente dall'ipotesi avanzata per il dominio familiare, non è dunque sempre possibile associare il primo idioma 'altro' dall'italiano con quello in cui si è verificata la socializzazione primaria. È necessario distinguere, in base agli interlocutori, e il margine di certezza si riduce: se è probabile che con gli amici connazionali le interazioni in un'altra lingua ripieghino prima di tutto su quella di origine, nel caso dei coetanei di diversa provenienza è plausibile invece il ricorso a un idioma veicolare. Nel dominio amicale, dunque, i soggetti selezionano uno strumento di comunicazione tra quelli a disposizione nel repertorio proprio e degli altri parlanti coinvolti, avviando così una negoziazione con gli interlocutori in base alle necessità poste dalla situazione e dagli obiettivi.

A un primo livello di analisi i dati friulani del 2019 si allineano a quelli rilevati in area pavese nel 2012 (Biazzi, 2018, p. 147) e a quelli raccolti nel 2017

nelle scuole udinesi (Fusco, 2021a, p. 191) e mostrano un generale avanzamento dell'italiano che, rispetto soprattutto agli usi in dominio familiare, sembra estendersi a coprire la maggior parte delle interazioni, in forma esclusiva o mista. Accade logicamente con quasi tutti i coetanei italiani (95,4% di scelte esclusive), ma il codice del paese di accoglienza è presente in misura significativa pure nelle interazioni con i connazionali (49,0 di usi esclusivi) e con gli amici di diversa provenienza (37,6%).

Tabella 4.7. *Lingue o dialetti utilizzati dagli amici con il soggetto.*

<i>Lingue o dialetti parlati con te dagli amici...</i>	<i>connazionali</i>		<i>di altri paesi</i>		<i>italiani</i>	
	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>
uso esclusivo dell'italiano	526	49,0	376	37,6	997	95,4
uso esclusivo di un'altra lingua	225	21,0	414	41,4	9	0,9
italiano e un'altra lingua	254	23,7	76	7,6	36	3,4
italiano due o più altre lingue	38	3,5	14	1,4	0	0,0
due altre lingue	16	1,5	79	7,9	0	0,0
tre o più altre lingue	2	0,2	16	1,6	0	0,0
nessuna	12	1,1	26	2,6	3	0,3

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Tabella 4.8. *Lingue o dialetti utilizzati dal soggetto con gli amici.*

<i>Lingue o dialetti parlati da te con gli amici...</i>	<i>connazionali</i>		<i>di altri paesi</i>		<i>italiani</i>	
	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>
uso esclusivo dell'italiano	529	51,8	418	41,3	1.000	96,2
uso esclusivo di un'altra lingua	210	20,6	410	40,6	9	0,9
italiano e un'altra lingua	238	23,3	70	6,9	28	2,7
italiano due o più altre lingue	23	2,3	22	2,2	0	0,0
due altre lingue	7	0,7	51	5,0	0	0,0
tre o più altre lingue	3	0,3	13	1,3	0	0,0
nessuna	11	1,1	27	2,7	2	0,2

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Gli usi linguistici degli interlocutori con i soggetti non si differenziano in maniera significativa da quelli degli informanti verso gli amici e i coetanei, non sembra dunque emergere uno stacco sostanziale tra le interazioni ricettive e produttive. Con gli amici connazionali il codice negoziato più spesso è l'italiano, seguito a distanza (-28,0 punti percentuali negli usi esclusivi ricettivi e -31,2

in quelli produttivi) da quella che è plausibile ritenere sia la lingua appresa dai genitori ed ereditata dalle origini comuni. Pare che l'espansione del codice del paese di accoglienza avvenga qui alle spese di altre risorse presenti nel repertorio dei parlanti, che sono scalzate anche negli usi misti (23,7% e 23,3% rispettivamente).

Con gli amici di diversa provenienza, tuttavia, la situazione muta e in maniera decisa: prevale in questo caso un altro codice, che potrebbe rivelarsi una scelta veicolare negoziata in base ai repertori e alle risorse affini offerte dalla costellazione dei parlanti (41,4% di usi ricettivi esclusivi di una sola 'altra lingua' e 40,6% di produttivi). Anche il ricorso all'italiano sembra farne le spese e l'idioma maggioritario vede così i suoi spazi ridimensionati (rispettivamente 37,6% e 41,3% di usi esclusivi), mentre sono marginali gli usi misti (7,6% e 6,9%). È soprattutto quest'ultima variazione a suggerire l'ipotesi che in queste situazioni il ruolo veicolare del codice dominante nel territorio di accoglienza sia meno praticato, a vantaggio di un diverso idioma, selezionato di volta in volta in base alle competenze degli interlocutori.

Uno studio più dettagliato delle risorse linguistiche messe in campo dai soggetti nel dominio amicale consente di registrare ulteriori informazioni a sostegno di questa ipotesi. Le lingue diverse dall'italiano adottate più di frequente dai parlanti nelle interazioni dirette verso i coetanei di altri paesi risultano essere, in ordine decrescente: l'inglese (17,2% dei soggetti), il rumeno (12,0%), l'albanese (10,9%), l'arabo o una delle sue varietà (9,4%), il serbo (7,9%), il francese (4,2%), il cinese (4,2%) e infine lo spagnolo, prevalentemente dell'America centromeridionale (3,9%)¹². Rispetto all'inventario individuato per le interazioni con gli amici connazionali, ben 145 soggetti indicano qualche lingua in più oltre all'italiano (sono 552 i codici aggiuntivi nominati in relazione ai pari del proprio PO e 667 per quelli di altra provenienza); in particolare registrano l'incremento maggiore l'inglese (+87 soggetti), il francese (+18), l'arabo (+14) e infine il tedesco (+12). Quindi, aumenta la presenza dei codici indoeuropei di più ampia diffusione, primo l'inglese, che spesso sono presenti pure nei repertori dei paesi di provenienza di molti dei migranti raggiunti in Friuli Venezia Giulia. Al terzo posto, segna tuttavia un incremento anche il glottonimo generico 'arabo', utilizzato dai parlanti a indicare un ombrello di varietà appartenenti alla famiglia afroasiatica, gruppo semitico, e diffuse nell'Africa settentrionale e talvolta nel Medio Oriente (cfr. par. 3.1 e 3.2).

Se all'interno dei nuclei familiari le madri e i padri possono essere considerati come portavoce del mondo degli adulti, è plausibile ritenere che per mol-

¹² Sono elencate solamente le lingue dichiarate da almeno venti informanti.

ti degli informanti i fratelli siano quasi coetanei e quindi possano essere associati ai pari. Come avviene tra genitori e figli, quindi, è possibile pensare a un confronto in termini generazionali, al fine da constatare se e in che misura le abitudini comunicative interne al dominio amicale si distanzino da quelle che caratterizzano le interazioni domestiche (cfr. par. 4.1.1). Come rilevato in indagini precedenti (Biazzì, 2018, pp. 147-148; Fusco, 2021a, pp. 190-194), gli usi linguistici correlati ai fratelli o alle sorelle spesso non sono così lontani da quelli riferiti per gli amici connazionali: infatti in questi casi si adotta l'italiano con i soggetti in maniera esclusiva nel 39,8% delle situazioni e l'idioma di origine nel 19,9%, mentre il 33,9% di loro ricorre a usi misti; nelle interazioni di verso opposto le percentuali sono rispettivamente il 44,6% per l'italiano esclusivo, il 17,5% per il codice dei genitori e il 31,9% per gli usi misti¹³. Come si evince dalle percentuali, nel passaggio dal dominio familiare a quello amicale si registra una contrazione delle situazioni in cui la lingua ereditata dai genitori è affiancata da quella del paese di accoglienza. Questa diminuzione è compensata dall'incremento parallelo degli ambiti dedicati esclusivamente all'italiano: lo scarto massimo si individua nei contesti di adozione mista, in cui il distacco è di 10,2 punti a vantaggio dei fratelli e delle sorelle, e in quelli di uso esclusivo dell'italiano, dove è di 9,2 punti e a beneficio degli amici connazionali. Nelle interazioni tra pari, l'abbandono della LO e lo shift verso l'italiano sembrano dunque essere facilitati e risultano più incisivi al di fuori delle mura domestiche, secondo una tendenza già individuata in area pavese (Biazzì, 2018, p. 147). La partecipazione a scambi comunicativi ristretti al gruppo dei pari non consanguinei è pertanto un contesto di uso linguistico specifico e sembra una variabile significativa nell'influenzare le scelte dei parlanti (Chini, 2018c, pp. 154-156).

Poiché le domande 13 e 14 del questionario offrono l'opzione 'adulti del mio paese qui in Italia', il confronto tra i pari interni al nucleo familiare, ovvero i fratelli e le sorelle, e quelli esterni può essere replicato per il mondo adulto. Si può così verificare in che maniera si posizionino i dati registrati in merito agli usi con le madri e con i padri rispetto a quelli riferiti per le interazioni con altre persone, non imparentate, all'esterno delle mura domestiche (cfr. par. 4.1.1).

¹³ Per necessità di sintesi non si ricordano i dati relativi alle diverse combinazioni di più di due lingue, che tuttavia possono essere consultati al paragrafo 4.1.1.

Tabella 4.9. *Lingue o dialetti utilizzati con gli adulti connazionali che vivono in Italia.*

<i>Lingue o dialetti parlati...</i>	<i>con te dagli adulti</i>		<i>da te con gli adulti</i>	
	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
uso esclusivo dell'italiano	422	41,0	468	46,0
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	290	28,2	248	24,4
italiano e un'altra lingua (LO)	259	25,1	251	24,7
italiano due o più altre lingue (LO)	33	3,2	23	2,3
due altre lingue (LO)	15	1,5	15	1,5
tre o più altre lingue (LO)	2	0,2	1	0,1
nessuna	9	0,9	11	1,1

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Per quanto concerne gli usi linguistici con gli adulti, lo spostamento all'esterno del dominio familiare mostra con maggiore evidenza tendenze analoghe a quelle rilevate per i coetanei. Gli usi esclusivi dell'italiano registrano un aumento sostenuto, che è massimo nelle comunicazioni rivolte verso i soggetti e segna uno scarto di 22,0 punti rispetto alle interazioni con i papà e ben il 28,1 nei confronti di quelle con le mamme¹⁴. Diversamente da quanto accadeva per i fratelli, le sorelle e gli amici connazionali, questo distacco è compensato da un calo non solamente degli usi misti dell'italiano con la LO, che perdono nel contesto 14,0 punti con i padri e ben 16,4 con le madri, ma pure da quelli esclusivi del codice ereditato dai genitori, che segna un più modesto ma non completamente trascurabile regresso di rispettivamente 4,2 e 7,0 punti percentuali.

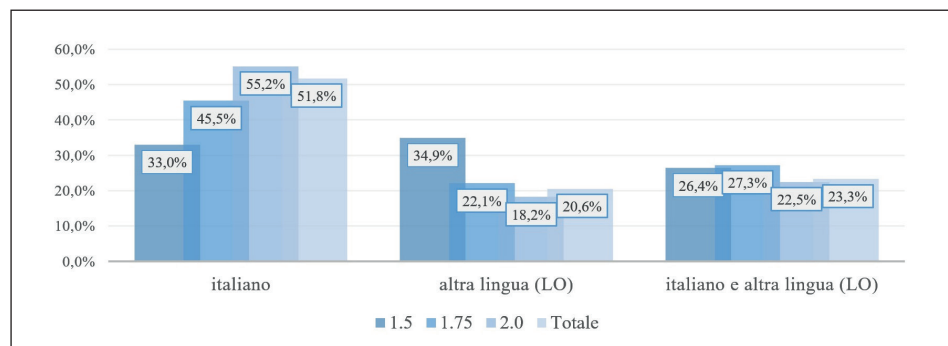
La forbice massima si realizza perciò nelle interazioni dirette dalle madri agli informanti ed è interamente a vantaggio dell'italiano, che guadagna ben 28,1 punti percentuali negli usi esclusivi nel dominio extrafamiliare, mentre perdono terreno sia la LO esclusiva (-7,0 punti) sia gli usi misti (-16,4). Il quadro delineato è in linea con quello riscontrato nelle interazioni tra coetanei, ma si accentua sensibilmente il processo di erosione dello spazio riservato al codice appreso dai genitori. Nel caso degli adulti provenienti dal PO ma residenti in Italia, in alcune delle situazioni la 'altra lingua' individuata dai soggetti potrebbe tuttavia essere un idioma veicolare ad ampia diffusione, come accade

¹⁴ Per una analisi completa degli usi linguistici dei parlanti in ambito familiare si rimanda al paragrafo 4.1.1, in sintesi rispetto al padre si registrano il 19,0% di usi ricettivi dell'italiano esclusivo, il 32,3% della sola LO e il 39,2% in modalità mista; nelle produzioni dei soggetti, invece, le percentuali sono rispettivamente il 31,6%, il 28,0% e il 33,7%. Nei confronti della madre, in forma ricettiva il codice del paese di accoglienza domina il 12,9% delle interazioni, quello appreso dai genitori il 35,1% e le forme miste si collocano al 41,5%; nella direzione opposta, produttiva da parte degli informanti, i valori sono nell'ordine il 23,4%, il 31,6% e infine il 37,1%.

non di rado per esempio nel caso dei repertori africani (Siebetcheu, 2020; Guerini, 2020; Schiavone, 2020), tuttavia ciò non limita in alcun modo l'incidenza dello shift verso l'italiano, che sembra guadagnare sempre più spazio nelle interazioni dei parlanti. L'ambiente domestico risulta logicamente il più conservatore, mentre le comunicazioni proiettate verso l'esterno portano una innovazione per quanto concerne sia i pari sia gli adulti e vedono un non trascurabile ridimensionamento degli usi delle LO, analogamente a quanto osservato nel 2012 in area pavese (Biazzì, 2018, p. 148).

I fattori che possono influenzare le scelte linguistiche dei parlanti nelle interazioni in dominio extrafamiliare sono numerosi e due variabili sembrano in particolare esercitare una influenza non trascurabile: la generazione di arrivo o la nascita in Italia e le dimensioni del centro abitato di residenza (cfr. Biazzì, 2018, pp. 149-154). Per quanto concerne il primo dei due elementi, nel passaggio dalle generazioni intermedie a quelle nate in Italia gli usi esclusivi del codice del paese di accoglienza segnano un incremento graduale ma costante, con uno scarto massimo di +22,2 punti a vantaggio dei parlanti della G2.0.

Grafico 4.11. *Lingue o dialetti parlati con gli amici connazionali e generazione.*

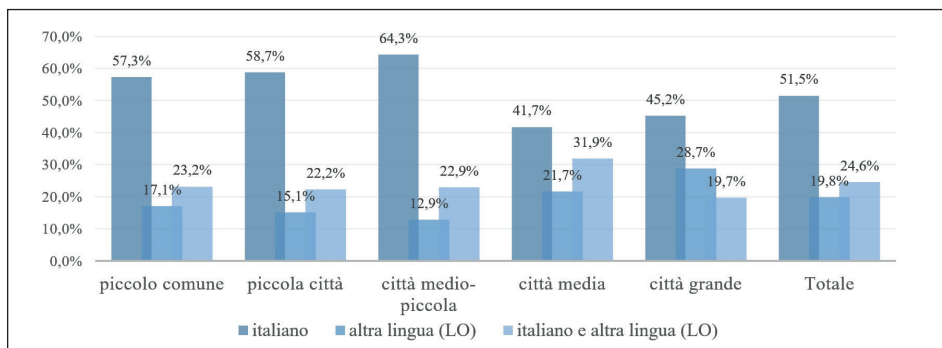


Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Parallelamente, ma in controtendenza, calano gli usi esclusivi della 'altra lingua', che nel caso dei coetanei connazionali si suppone essere quella di origine. Lo shift massimo, che questa rappresentazione grafica ha il vantaggio di mostrare nel suo sviluppo intergenerazionale, è di 16,7 punti percentuali in meno per la generazione 2.0 rispetto alla 1.5, ovvero quella dei nati all'estero e arrivati in Italia tra 6 e 12 anni. La figura analoga, tracciata per il dominio familiare e le interazioni con i fratelli o con le sorelle, presenta una progressione del tutto paragonabile e testimonia l'esistenza pure tra le mura domestiche di un processo di erosione e il conseguente rischio di abbandono delle *heritage language* nelle generazioni future (cfr. par. 4.1.1).

Per quanto concerne il secondo fattore correlato agli usi linguistici nel dominio extrafamiliare, la composizione del campione friulano ha consentito di mettere in relazione il dato sulle lingue o i dialetti parlati dagli amici connazionali con la dimensione del paese o città di residenza al momento della rilevazione (cfr. par. 2.1, con qualche semplificazione rispetto a Chini, 2018d, p. 58). In questo modo si è definito un indice di urbanizzazione, che nel contesto è associato alle scelte linguistiche dei parlanti nel dominio amicale, all'esterno dell'ambiente domestico.

Grafico 4.12. *Lingue o dialetti parlati con gli amici connazionali e luogo di residenza.*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

La presenza dell'italiano risulta diffusa e pervasiva e tende a distanziare in misura notevole gli altri codici che fanno parte del repertorio dei parlanti. La percentuale più alta si tocca nelle città medio-piccole, ovvero i centri abitati da 15.000 a 50.000 abitanti, per i quali l'uso esclusivo dell'italiano tocca il 64,3% degli informanti¹⁵. Gli usi della LO, in forma mista o esclusiva, sono invece più frequenti nelle aree urbane di dimensioni medie o in quelle grandi, con popolazione rispettivamente tra i 50.000 e i 200.000 abitanti nel primo caso o di oltre 200.000 nel secondo¹⁶. È in queste due partizioni del campione che si raggiungono i livelli più elevati di uso della LO in modalità mista, il 31,9% dei soggetti residenti nelle città di medie dimensioni, o esclusiva, il 28,7% degli informanti di Trieste, unico centro abitato considerato come grande. Anche in questo caso, quindi, il luogo di residenza sembra predire in maniera abbastan-

¹⁵ Si tratta dei punti di rilevazione di Cordenons, Azzano Decimo, Porcia, Latisana, Maniago, Tolmezzo, Grado, Manzano, Remanzacco, San Giovanni al Natisone e Chions del Torre (dati sulla popolazione Istat aggiornati al primo gennaio 2020 e quindi validi per l'anno dell'inchiesta, cfr. par. 2.1).

¹⁶ Nel presente campione si tratta di Udine e Pordenone per le città medie e solamente di Trieste per quelle grandi (cfr. par. 2.1).

za affidabile usi linguistici orientati a includere codici diversi dall'italiano, che evidentemente risultano in queste località più facilmente accessibili anche agli alunni con background migratorio (cfr. parr. 3.2 e 3.3). Nei piccoli comuni e paesi di provincia, invece, dove è verosimilmente meno facile incontrare gli amici connazionali o di altri paesi, pare che le scelte linguistiche convergano in maniera decisa e massiccia verso l'italiano¹⁷.

In conclusione il dominio amicale, e più in generale gli usi in ambiente extra-familiare, riflettono in una certa misura le abitudini comunicative adottate dai parlanti tra le mura domestiche, tuttavia è possibile identificare alcune differenze. Le inclinazioni linguistiche con i genitori, soprattutto, ma pure verso i fratelli e le sorelle, sembrano essere in genere maggiormente orientate al codice di origine e dunque si rivelano conservatrici (lo scostamento massimo è infatti segnato dagli usi delle madri con i figli, che per l'italiano in forma esclusiva si distanziano da quelli degli adulti connazionali di ben 28,1 punti percentuali). In generale, uscire dalle mura domestiche per questi parlanti con background migratorio significa orientarsi in maniera assai decisa verso l'italiano, sia a spese dell'idioma appreso dai genitori sia a vantaggio degli usi misti. È possibile, ed è il caso delle amicizie con coetanei provenienti da altri paesi, che la negoziazione di codice preveda terze opzioni, ovvero risorse veicolari che sostituiscono la LO nei casi in cui non sia una scelta praticabile per tutti gli interlocutori. In questi frangenti la preferenza viene accordata nella maggior parte delle situazioni all'inglese, ma non è raro il ricorso ad altre lingue europee a vasta diffusione o a una delle varietà dell'arabo. Due variabili sembrano esercitare una certa incidenza: la generazione di arrivo o la nascita in Italia e il grado di urbanizzazione del centro di residenza. Nel primo caso, avvicinandosi alla generazione 2.0 aumenta sensibilmente lo shift verso l'italiano e si fa più concreto il rischio di abbandono e perdita del codice ereditato dai genitori; nel secondo le città di medie o grandi dimensioni sembrano offrire più occasioni di incontro con connazionali o amici di altri paesi e quindi gli usi linguistici dichiarati dagli informanti sono influenzati, mentre al contrario nei paesi più piccoli e periferici le scelte si orientano maggiormente verso l'italiano, che in molti casi è l'unica opzione disponibile.

4.2.2. *Ulteriori domini di uso linguistico*

Il dominio della scuola è prevedibilmente dominato dall'italiano e le domande 13 e 14 del questionario consentono di indagare questo ambito, così importan-

¹⁷ In area friulana, giunge ad analoghe conclusioni lo studio condotto tra il 2008 e il 2013 da Fusco (2017) su un campione di adulti immigrati iscritti a corsi di italiano per stranieri negli istituti di formazione nell'area urbana di Udine e in alcuni centri di dimensioni più limitate dell'ex-provincia.

te della comunicazione e vita quotidiana dei minori con background migratorio, attraverso le scelte dichiarate nei confronti di due possibili tipologie di interlocutori: gli insegnanti e i compagni di classe. In maniera non dissimile da quanto riscontrato nel campione pavese nel 2012 (Biazzi, 2018, pp. 154-155), i comportamenti linguistici degli informanti sono soggetti a variazione anche sotto questo punto di vista. Sia con gli insegnanti sia con i compagni di classe domina l'italiano, risorsa comunicativa non marcata e selezionata nella maggioranza delle interazioni. L'adozione di altre lingue o dialetti in forma esclusiva è sporadica e occasionale, invece gli usi misti assieme a uno o più codici altri hanno una incidenza non trascurabile: nella fase ricettiva accade per il 26,2% dei soggetti nella comunicazione dagli insegnanti e per il 10,6% in quella dai compagni, in quelli produttivi rispettivamente nel 23,6% e nel 9,7% dei casi.

Tabella 4.10. *Lingue o dialetti utilizzati a scuola (valori percentuali).*

<i>Lingue o dialetti parlati...</i>	<i>con te dai...</i>		<i>da te con i...</i>	
	<i>docenti</i>	<i>compagni</i>	<i>docenti</i>	<i>compagni</i>
uso esclusivo dell'italiano	72,2	88,3	70,6	89,4
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	0,7	1,0	0,0	0,4
italiano e un'altra lingua (LO)	11,5	9,4	11,8	9,3
italiano due o più altre lingue (LO)	14,7	1,2	11,8	0,4
due altre lingue (LO)	0,7	0,0	5,9	0,1
tre o più altre lingue (LO)	0,0	0,0	0,0	0,0
nessuna	0,1	0,1	0,0	0,0

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Tuttavia non è né semplice né immediato formulare ipotesi e associare le risposte dei soggetti alla lingua o al dialetto di origine, dato che nel dominio extrafamiliare lo spettro di possibilità di scelta si amplia. È in queste situazioni che si riscontrano le divergenze più significative, in particolare negli usi con i docenti rispetto a quelli con i pari: le prime tre lingue dichiarate dagli informanti nelle loro interazioni dirette alle maestre o ai professori sono infatti, nell'ordine, l'inglese (ben il 57,4% delle risposte che includono un codice diverso dall'italiano), il tedesco (14,4%) e il francese (8,6%); nei dialoghi verso i compagni di classe occorrono invece l'inglese (ma in un più modesto 17,6% dei casi), il serbo (16,8%), l'albanese e l'arabo (entrambi al 14,3%). Pare quindi che mentre con gli insegnanti prevale l'adozione, a fianco dell'italiano, di uno o più codici veicolari selezionati tra quelli più di frequente insegnati nelle scuole in cui ha luogo la rilevazione, nel caso dei coetanei i soggetti ricorrono in misura maggiore a lingue immigrate, tra cui plausibilmente anche quelle di origine.

Merita una breve considerazione il caso del friulano, che nelle interazioni dei soggetti con gli insegnanti si posiziona al quarto posto, con 18 informanti che indicano questa risorsa (l'8,6% delle scelte diverse dall'italiano), mentre nelle interazioni con i compagni la varietà a diffusione locale raggiunge solamente la sesta posizione, con 5 risposte (il 4,2%). Da un lato studi anche piuttosto recenti, tra cui Picco (2008, 2013) e la ricerca dell'Agenzia regionale per la lingua friulana realizzata dall'Università di Udine con il coordinamento di Claudio Melchior (i cui esiti sono disponibili alla pagina web dell'ARLeF: <https://arlef.it/it/>), mostrano una buona tenuta dell'idioma a diffusione regionale in ambiente scolastico e tra i ragazzi; dall'altro gli insegnanti intervistati nel corso delle rilevazioni hanno non di rado notato l'entusiasmo dei minori con background migratorio verso la risorsa espressiva connotata in diatopia e in senso identitario, tanto da spingere spesso proprio questi ragazzi a chiedere di frequentare le attività e i corsi di friulano in orario extrascolastico (cfr. cap. 6). Ciò contribuisce forse a spiegare perché le scelte e gli usi orientati verso questo codice sembrano riguardare più da vicino le maestre o i professori che i compagni, potrebbe infatti trattarsi in alcuni casi delle interazioni con gli insegnanti cui è affidato questo tipo di attività extracurricolari.

Un differente contesto in cui i minori con background migratorio si trovano a interagire è quello dei negozi, dove molti di questi ragazzi accompagnano i genitori e in particolare le mamme. Anche in queste situazioni le scelte dei parlanti sono orientate in maniera massiccia verso l'italiano, che raggiunge percentuali di uso esclusivo pari all'82,8% in forma ricettiva e all'87,5% in produzione. Rispetto al mondo scolastico, gli usi misti sono meno frequenti, tuttavia anche in questi casi è importante considerare quale sia in effetti la natura delle lingue altre dichiarate dai parlanti.

Tabella 4.11. *Lingue o dialetti utilizzati nei negozi in Italia.*

<i>Lingue o dialetti parlati...</i>	<i>con te nei negozi</i>		<i>da te nei negozi</i>	
	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
uso esclusivo dell'italiano	886	82,8	920	87,5
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	17	1,6	19	1,8
italiano e un'altra lingua (LO)	128	12,0	92	8,7
italiano due o più altre lingue (LO)	25	2,3	16	1,5
due altre lingue (LO)	2	0,2	1	0,1
tre o più altre lingue (LO)	0	0,0	0	0,0
nessuna	12	1,1	1	0,4

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Oltre all'italiano, i primi cinque codici che i soggetti affermano di selezionare e adottare durante le interazioni nei negozi sono, in ordine di incidenza decrescente: il rumeno (che ottiene il 12,3% delle 146 risposte date), il cinese (11,6%), l'inglese (11,0%), l'arabo (10,3%), l'albanese e il serbo (entrambi con il 6,8%). Compaiono quindi alcune delle lingue maggiormente diffuse tra le minoranze immigrate che da più lungo tempo sono presenti sul territorio e che, pertanto, possono plausibilmente contare su una rete di punti vendita etnici per i prodotti provenienti dai PO o più adatti al rispetto di eventuali prescrizioni di carattere religioso. Anche nelle attività commerciali, si può notare la visibilità e presenza del friulano, individuato da 12 informanti, pari all'8,2% dei soggetti che segnalano come opzione un codice differente dall'italiano. Pure in questo caso, dunque, al pari del dominio scolastico, la varietà a diffusione regionale sembra farsi strada e filtrare nei repertori dei parlanti, segno da un lato di una buona vitalità dell'idioma locale (cfr. Fusco, 2017, pp. 33-53), dall'altro di un grado sempre più elevato di integrazione nel tessuto socioculturale di accoglienza delle nuove generazioni con retroterra migratorio.

4.3. Le 'seconde generazioni'

Nel campione raggiunto nel 2019 dal gruppo di *Impact FVG 2014-20* gli alunni con background migratorio di 'seconda generazione' costituiscono la maggioranza (cfr. par. 2.2). Sono infatti ben 858, pari al 79,8% del totale, gli allievi nati in Italia da almeno un genitore straniero, una percentuale nettamente superiore al 52,0% rilevato nell'indagine condotte nel 2012 in area pavese e torinese (Versino, 2018, p. 65) e al 60,8% del 2017 nella città di Udine (Fusco, 2021a, pp. 200-206). Negli anni recenti si constata pertanto un crescente interesse, da parte sia della scuola sia della ricerca, diretto a questa componente della popolazione studentesca, che sembra presentare caratteristiche, tratti e bisogni formativi specifici (De Sanctis, 2020). Considerato il quantitativo di dati a disposizione, in queste pagine è possibile pertanto offrire un approfondimento sul tema, ovvero ricalcolare alcuni dei valori precedentemente presentati isolando i soli questionari dei soggetti che affermano di essere nati in Italia e quindi di appartenere alla generazione 2.0.

4.3.1. Inquadramento socioanagrafico

La maggior parte degli alunni con background migratorio che partecipano all'inchiesta sono nati in Italia, ma spesso sia i padri sia le madri provengono da altri paesi (nel 78,7% dei casi); di conseguenza questa tipologia di minori

ha una esperienza solamente indiretta dell'emigrazione, filtrata attraverso quella dei genitori. È particolarmente elevato, nel campione friulano, il numero di coppie miste, ovvero dei nuclei familiari in cui solamente uno dei coniugi è italiano, mentre l'altro è straniero (20,4%). Si tratta di un segno importante di integrazione, soprattutto se osservato in diacronia e messo a confronto con i dati più vicini nel tempo e assimilabili: nell'indagine coordinata da Fusco (2021a, p. 130) solo due anni prima di *Impact FVG 2014-20* si rileva infatti in area udinese un valore decisamente allineato, seppure di qualche punto percentuale inferiore (10,8%).

Tabella 4.12. *Paese di provenienza dei genitori degli informanti di G2.0.*

<i>Provenienza dei genitori</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
entrambi stranieri, dallo stesso paese	604	70,7
uno italiano e uno straniero	174	20,4
entrambi stranieri, ma da diversi paesi	68	8,0
entrambi italiani	8	0,9

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

All'interno del gruppo delle 'seconde generazioni', sono presenti, anche se in un numero limitato, casi di alunni che corrispondono all'indicatore di background migratorio definito in fase progettuale, ma tuttavia dichiarano di avere entrambi i genitori italiani (solamente otto, lo 0,9%). Si tratta nella fattispecie di alcuni ragazzi rom e di qualche adozione a distanza, situazioni in cui si è preferito non escludere i parlanti dalla rilevazione.

Per quanto concerne alcuni tra gli altri indicatori socioanagrafici, quali l'età dichiarata e la classe scolastica frequentata al momento della rilevazione, non si individuano sostanziali scollature o caratteristiche distintive rispetto ai valori generali registrati nell'intero campione (cfr. par. 2.1). Anche per quanto concerne il rapporto tra i generi, si può constatare un buon grado di equilibrio: il 51,1% dei soggetti di 'seconda generazione' è infatti maschio e il 48,9% femmina.

Tabella 4.13. *Età degli informanti di G2.0 al momento della raccolta dei dati.*

<i>Età</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>
<i>N</i>	7	226	188	147	140	124	21	5
<i>N val. %</i>	0,8	26,3	21,9	17,1	16,3	14,5	2,4	0,6

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Tabella 4.14. *Classe frequentata dagli informanti di G2.0 al momento di raccolta dei dati.*

	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8
N	246	185	144	142	141
N val. %	28,7	21,6	16,8	16,6	16,4

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Un numero limitato di informanti risulta iscritto a una classe diversa da quella anagrafica. Si tratta di casi isolati e non numerosi, che tuttavia si inseriscono nel quadro descritto per il campione nella sua interezza e da cui non è possibile isolare linee di tendenza significative, valide in maniera esclusiva o specifiche agli alunni di ‘seconda generazione’ (per un approfondimento cfr. par. 2.1). Si riscontrano, tuttavia, pure tra i nati in Italia, i segni di una certa fragilità scolastica, che può condurre a esiti meno brillanti di quelli conseguiti dai coetanei italiani e nel lungo periodo rischia di suggerire scelte di percorso e professionali canalizzate, con una conseguente perdita di risorse per l’intera comunità locale (MIUR, 2019; Ministero dell’Istruzione, 2020, 2021a e 2021b; Colombo, 2019; Argentin *et al.*, 2020).

La maggior parte dei genitori di questi bambini e ragazzi con background migratorio è occupata (il 64,5%), ma in circa un terzo delle famiglie il modello è quello del *male breadwinner* (30,4%). Anche da questo punto di vista non si rilevano scostamenti significativi rispetto al campione nella sua interezza e i dati si distanziano da quelli generali solamente di pochissimi punti percentuali (cfr. par. 2.4).

Tabella 4.15. *Occupazione dei genitori degli informanti di G2.0.*

Occupazione dei genitori	N	N val. %
nessuno dei due lavora	14	1,7
solo la madre lavora	27	3,3
solo il padre lavora	248	30,4
entrambi lavorano	526	64,5

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Attraverso un confronto intergenerazionale, tuttavia, nel passaggio dalle generazioni intermedie alla seconda si rileva una modesta ma costante diminuzione del numero di famiglie in cui è solamente il padre a essere impiegato (dal 43,9% delle risposte per la G1.5 al 35,1% per la successiva 1.75), compensata da un quasi pari incremento delle situazioni in cui sono entrambi i coniugi a essere impegnati in attività lavorative (dal 44,9% al 61,0% rispettivamente). Anche questo mutamento può essere interpretato come il segno di

una più profonda e completa integrazione, non solamente nel tessuto socio-economico, ma pure a livello culturale e rispetto al concetto di parità tra i generi.

Nemmeno l'analisi delle provenienze dei genitori degli alunni nati in Italia da famiglie straniere, in particolare di quelle costituite da coppie endogamiche ovvero quelle in cui sia il padre sia la madre sono accomunati dal medesimo PO, rivela infine particolari specificità e difatti l'elenco delle nazionalità più rappresentate non si discosta molto da quello già presentato per l'intero campione (cfr. par. 2.2).

Tabella 4.16. *Prime provenienze dei genitori degli informanti di G2.0 (coppie endogamiche).*

<i>Provenienza dei genitori</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
Albania	133	15,7
Romania	111	13,1
Marocco	54	6,4
Serbia	45	5,3
Cina	44	5,2
Ghana	27	3,2
Tunisia	25	3,0
Bangladesh	22	2,6
Kosovo	22	2,6
Bosnia	21	2,5

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

I PO che ricorrono più di frequente sono logicamente quelli che caratterizzano da tempo l'immigrazione dall'estero verso il Friuli Venezia Giulia e si incontrano, a fianco di tre comunità fortemente incidenti e spesso alle prime posizioni pure a livello nazionale, alcuni tratti di diversa coloritura e più spiccatamente locali (Attanasio, 2020). Compaiono dunque i ghanesi, che costituiscono una nutrita minoranza nell'area produttiva del pordenonese (Altin, 2004 e 2009; Attanasio, 2017b), i bangladesi insediati da lungo tempo nel monfalconese e più recentemente pure nella cittadina costiera di Grado (Quattrocchi, Toffoletti, Tomasin, 2003; Attanasio, 2017a), infine sono particolarmente numerosi i cittadini provenienti dai paesi dell'area balcanica, per prossimità territoriale oltre che per motivazioni storiche.

4.3.2. *Usi linguistici in ambito familiare e amicale*

Per quanto concerne gli usi linguistici dei parlanti nati in Italia, ma esposti in ambiente domestico a codici differenti da quello dominante nel paese di accoglienza, è opportuna qualche precisazione metodologica. La presenza di una

‘altra lingua’, rilevata attraverso le domande 13 e 14 del questionario, nel dominio familiare può nella maggior parte dei casi essere ricondotta a quella di origine, appresa dai genitori e legata a un passato migratorio verso cui il minore può sentire un legame più o meno forte. Per i bambini e ragazzi di ‘seconda generazione’ si tratta plausibilmente di una *heritage language* (Montrul, 2008; Polinsky, 2018), rispetto a cui è opportuna una riflessione non solamente in termini di uso, ma pure di mantenimento e trasmissione futura (Cummins, 2001 e 2009; Carreira, Kagan, 2011; Favaro, 2020). Una delle questioni che attualmente si presentano per i parlanti della G2.0 sembra pertanto essere proprio quella di disporre di un adeguato sostegno per queste nuove forme di bilinguismo emergente, al fine di non vedere scomparire nell’arco di poche generazioni parte delle risorse linguistiche, comunicative da cui potrebbero trarre beneficio non solamente i parlanti, ma l’intera comunità locale¹⁸.

Per quanto concerne le interazioni nel dominio familiare, gli usi dei soggetti raggiunti nel 2019 dal gruppo di *Impact FVG 2014-20* si differenziano da quelli rilevati nelle rilevazioni del 2012 in Piemonte e nell’ex-provincia di Pavia (Meluzzi *et al.*, 2018, pp. 241-243), rispetto ai quali esiste tuttavia pure qualche scostamento legato al contesto e metodologico. Le percentuali presentate in questo paragrafo evidenziano un elevato grado di penetrazione dell’italiano, lingua filiale, non più seconda (Favaro, 2020), che guadagna nuovi spazi in forma esclusiva all’interno delle mura domestiche: il codice maggioritario del paese di accoglienza è selezionato infatti dagli informanti di ‘seconda generazione’ nel 35,1% dei casi per rivolgersi ai padri e nel 26,1% nella comunicazione con le madri, mentre verso i fratelli o le sorelle è ormai quasi la modalità dominante e ricorre nel 48,5% delle situazioni.

Tabella 4.17. *Lingue o dialetti utilizzati dagli informanti di G2.0 con i familiari.*

<i>Lingue o dialetti parlati da te con...</i>	<i>il padre</i>		<i>la madre</i>		<i>i fratelli o sorelle</i>	
	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>	<i>N</i>	<i>N val.%</i>
uso esclusivo dell’italiano	295	35,1	221	26,1	365	48,5
uso esclusivo di un’altra lingua (LO)	203	24,2	239	28,3	104	13,8
italiano e un’altra lingua (LO)	292	34,8	331	39,1	248	32,9
italiano due o più altre lingue (LO)	30	3,6	32	3,8	28	3,7
due altre lingue (LO)	7	0,8	9	1,1	1	0,1
tre o più altre lingue (LO)	2	0,2	2	0,2	1	0,1
nessuna	11	1,3	12	1,4	6	0,8

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

¹⁸ Per un elenco più completo dei vantaggi del bilinguismo additivo cfr. Cummins (2001, pp. 165-175).

A livello intergenerazionale (cfr. par. 4.1.1), i soggetti nati in Italia si distinguono dunque per una maggiore propensione al ricorso all'italiano, sia in negli usi esclusivi (rispetto alla G1.5 lo scarto è di +21,7 punti nelle comunicazioni dirette ai papà e di +15,8 in quelle verso le mamme) sia misti (rispettivamente +11,5 e +18,8), mentre calano in misura proporzionale e significativa i casi di adozione della sola LO (-29,4 e -26,9). I fratelli e le sorelle, spesso coetanei degli informanti, si dimostrano decisamente innovatori e nelle interazioni che li vedono protagonisti l'abbandono del codice ereditato dai genitori a vantaggio di quello dominante nel paese di accoglienza è massiccio: rispetto alla generazione 1.5 gli usi esclusivi dell'italiano aumentano di 14,7 punti percentuali e quelli misti di 16,9, mentre in controtendenza il ricorso all'idioma di origine ne perde ben 27,2. Per il dominio familiare la cornice è dunque quella di uno shift piuttosto deciso e generalizzato che vede nelle 'seconde generazioni' l'italiano guadagnare sempre più di quegli spazi che in precedenza erano riservati quasi esclusivamente al codice appreso dai genitori e legato al passato migratorio.

La situazione non muta in maniera significativa all'esterno delle mura domestiche, nel dominio amicale, e anche in questo differente contesto le interazioni dei soggetti rivolte ai pari connazionali, di altri paesi o italiani rivelano una presenza anche maggiormente incisiva del codice del paese di accoglienza. Per quanto concerne la prima categoria di amicizie, nel passaggio dalle generazioni intermedie alla seconda gli usi esclusivi dell'italiano segnano un incremento piuttosto deciso (+22,2 punti percentuali), che avviene principalmente a spese dell'altro idioma indicato dagli informanti e plausibilmente quello di origine (-16,7), mentre gli usi misti rimangono sostanzialmente stabili (-4,5).

Tabella 4.18. *Lingue o dialetti utilizzati dagli informanti di G2.0 con gli amici.*

<i>Lingue o dialetti parlati da te con gli amici...</i>	<i>connazionali</i>		<i>di altri paesi</i>		<i>italiani</i>	
	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>	<i>N</i>	<i>N val. %</i>
uso esclusivo dell'italiano	454	55,2	329	40,7	796	95,2
uso esclusivo di un'altra lingua (LO)	150	18,2	329	40,7	8	1,0
italiano e un'altra lingua (LO)	185	22,5	64	7,9	30	3,6
italiano due o più altre lingue (LO)	18	2,2	15	1,9	0	0,0
due altre lingue (LO)	7	0,9	42	5,2	0	0,0
tre o più altre lingue (LO)	3	0,4	9	1,1	0	0,0
nessuna	6	0,7	20	2,5	2	0,0

Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Nel caso degli amici provenienti da nuclei familiari con diversa provenienza è invece più difficile formulare ipotesi, dato che le risposte registrate per le opzioni 'altra lingua' nelle domande 13 e 14 potrebbero non necessariamente indicare il codice mutuato dai genitori durante la socializzazione primaria, bensì un differente idioma veicolare (cfr. par. 4.2.1). Certo è che anche in questo ambito della comunicazione la presenza della lingua italiana si fa notevole, principalmente nell'uso esclusivo (dichiarato dal 40,7% dei soggetti), ma pure in quelli misti (9,8%). Nelle comunicazioni quotidiane che coinvolgono gli alunni con background migratorio di 'seconda generazione' e i loro pari, all'esterno del dominio familiare, risulta in conclusione non meno percepibile e forte la tendenza all'abbandono progressivo degli idiomi legati alle origini, che vedono gradualmente erosi gli spazi loro dedicati e sono sempre più spesso scalzati nelle funzioni da un utilizzo pervasivo e diffuso dell'italiano.

4.3.3. *Mantenimento della LO*

Al fine di valutare in maniera più precisa e accurata quanto sia marcato lo shift verso l'italiano e quanto effettivamente sia concreto il rischio di una perdita graduale delle LO, in particolare per quanto concerne i parlanti nati in Italia da genitori stranieri, è possibile ricorrere indirettamente alle autovalutazioni espresse dai soggetti in merito ai propri livelli di competenza nei due codici maggiormente presenti nei repertori individuali (domande 57 e 58). L'obiettivo è disporre di un indicatore che possa rendere conto almeno parzialmente di una eventuale competenza bilingue dei soggetti, con l'obiettivo di consentire la formulazione di qualche ipotesi sulla struttura futura dei repertori di questi bambini e ragazzi bilingui emergenti e sugli eventuali rischi di assimilazione, perdita di lingua o casi di bilinguismo sottrattivo (Lambert, 1981; Andorno, 2020; Favaro, 2020).

In analogia al metodo presentato da Meluzzi *et al.* (2018, p. 244) è stato così introdotto un indice del bilinguismo, che viene calcolato partendo dalle autovalutazioni che i parlanti attribuiscono alla propria efficacia comunicativa sia in italiano sia nella LO. Si definisce in questo contesto 'bilinguismo competente' o 'di competenza' la situazione in cui in risposta a entrambe le autovalutazioni richieste dalle domande 57 e 58 del questionario, che riguardano rispettivamente l'italiano e la LO, i soggetti esprimono sia per le abilità produttive orali sia per le corrispondenti ricettive un valore di oltre 7 punti su 10.

Tabella 4.19. *Soggetti bilingui emergenti competenti e generazione.*

<i>Bilinguismo...</i>	<i>G1.5</i>	<i>G1.75</i>	<i>G2.0</i>	<i>Totale</i>
di competenza	97	68	646	818
di competenza %	85,1	84,0	78,1	78,8

Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Una prima analisi intergenerazionale mostra, come ipotizzato, un calo graduale ma costante della capacità percepita dagli informanti di esprimersi efficacemente utilizzando in maniera appropriata e competente entrambi i canali comunicativi: nel passaggio dalla generazione intermedia 1.5 alla seconda 2.0 lo scarto negativo è di 7,0 punti percentuali. Se il processo in atto dovesse proseguire il rischio di perdita o abbandono di uno dei due codici si farebbe probabilmente concreto e l'esito sarebbe una contrazione dei repertori, che dovrebbero rinunciare a una risorsa chiave non solamente a livello formativo e in ottica professionale futura, ma pure e soprattutto sui piani affettivo e identitario (Favaro, 2020).

Tuttavia i fattori che possono incidere sui comportamenti comunicativi di questi giovani parlanti ed eventualmente scongiurare il bilinguismo sottrattivo sono diversi (Chini, 2018c, pp. 153-157). Uno di essi è la struttura della coppia genitoriale, ovvero la presenza di uno o entrambi i genitori stranieri e la loro provenienza. La condizione che sembra favorire maggiormente una competenza orale efficace ed equilibrata nei soggetti è quella delle famiglie endogamiche, mentre al contrario nelle coppie miste lo shift verso l'italiano induce i minori con background migratorio a un più frequente abbandono della LO, che probabilmente trova meno occasioni di essere praticata anche tra le mura domestiche.

Tabella 4.20. *Bilingui emergenti competenti di G2.0 e coppia genitoriale.*

<i>Provenienza dei genitori</i>	<i>Bilingui di competenza</i>	<i>Bilingui di competenza %</i>
entrambi stranieri, dallo stesso paese	489	83,7
uno italiano e uno straniero	97	53,8
entrambi stranieri, ma da diversi paesi	51	76,1
entrambi italiani	6	85,7

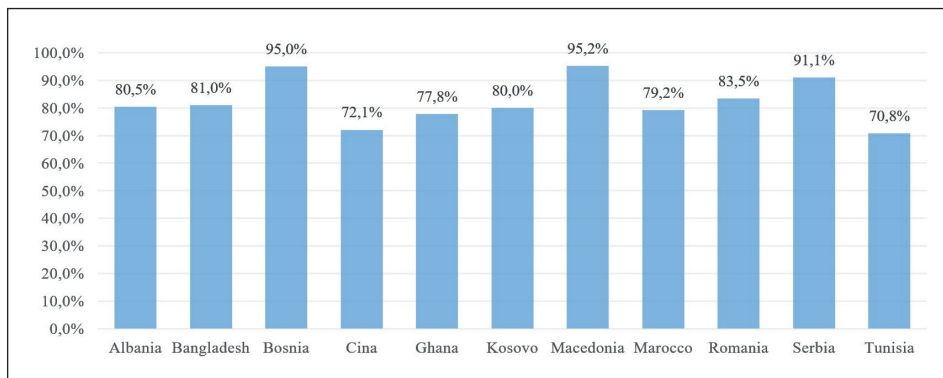
Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Un caso particolare è quello rappresentato dal limitato numero di coppie italiane sia dalla parte del padre sia della madre. Nei casi di adozione è plausibile si tratti di arrivi sufficientemente recenti, tanto da scongiurare per il momento

l'abbandono dell'idioma legato alle origini e al paese natio, mentre nel caso degli informanti rom potrebbe esercitare un peso determinante la rilevanza attribuita alla romaní a livello identitario, intracomunitario e come *we-code* adottato dai parlanti per distinguersi dai membri della cultura dominante o *gaǵé* (Scala, 2020).

Una seconda variabile in grado di esercitare una influenza sia sull'acquisizione dell'italiano sia sulla volontà di ricorrere al codice appreso dei genitori e di mantenerlo vitale, assieme alla cultura e ai legami con il PO, potrebbe essere la provenienza del padre e della madre. Nel caso delle coppie endogamiche, in particolare, l'analisi dell'indice di bilinguismo in correlazione a questo fattore rivela alcune oscillazioni, talvolta sensibili. Tuttavia, l'elevato grado di frammentazione del campione che deriva dalla partizione in un numero così alto di nazionalità impone di considerare le percentuali con cautela¹⁹.

Grafico 4.13. *Bilingui competenti di G2.0 e provenienza dei genitori (coppie endogamiche).*



Fonte: dati *Impact FVG 2014-20*.

Tra le provenienze, quelle dell'area balcanica sembrano raggiungere i livelli di bilinguismo competente più elevati e questo potrebbe dipendere pure dalla vicinanza del PO e dalla possibilità di rientrare più spesso a fare visita ai parenti o agli amici lontani. Il transazionalismo, che prevede tra l'altro la possibilità di tornare più di frequente in patria, infatti «è una variabile abbastanza significativa rispetto al mantenimento del repertorio di origine» (Biazzi, 2018, p. 158, ma si veda anche Chini, 2018c, p. 156). Stando alle percezioni soggettive dei parlanti, invece, sono i bambini e ragazzi cinesi a faticare maggiormente nel raggiungere il livello del bilinguismo competente, ma per i sinofoni su queste

¹⁹ Nel grafico 4.12 figurano solamente i PO delle famiglie endogamiche nominati da almeno venti informanti, ma tra questi solamente l'Albania (128), la Romania (109) e il Marocco (53) superano le cinquanta risposte valide.

autovalutazioni potrebbe risultare maggiormente incisivo e determinante l'aspetto correlato alle difficoltà nella acquisizione e nell'utilizzo dell'italiano, in particolare all'interno del dominio scolastico.

Due ulteriori fattori che potrebbero in una certa misura risultare correlati all'emergere di abilità bilingui sono il genere dei parlanti e il grado di urbanizzazione del luogo di residenza al momento della rilevazione (Chini, 2018c, p. 155). Per quanto concerne il primo aspetto, tra i minori con background migratorio nati in Italia i maschi raggiungono percentuali di bilinguismo autovalutato come competente di 5,0 punti inferiori rispetto a quelle delle femmine e segnano così un risultato che si allinea alle altre variazioni dipendenti dal genere individuate nel campione, in particolare riguardo all'apprendimento delle LO (cfr. par. 3.3). In merito al luogo di residenza, per il sottogruppo dei soggetti di 'seconda generazione' risiedere in un centro abitato di dimensioni modeste e periferico sembra risultare svantaggioso ai fini del raggiungimento di livelli soddisfacenti di bilinguismo (in questo contesto è competente solamente il 74,2% dei parlanti), rispetto a quanto accade invece a chi abita in una città più grande e beneficia così maggiori possibilità di praticare e mantenere vivo il codice legato alle origini (l'84,2% degli informanti residenti in area urbana si considera bilingue competente). Anche il dato sul grado di urbanizzazione del luogo di residenza si affianca, porta e riceve sostegno dalle osservazioni presentate in precedenza per l'intero campione (cfr. parr. 3.3, 4.1 e 4.2.1).

In sintesi, dunque, la rilettura dei dati dal punto di vista delle 'seconde generazioni' non rivela variazioni significative a livello socioanagrafico, anche se è opportuno ricordare che i minori con background migratorio nati in Italia raggiunti attraverso il questionario sono il 79,8% del totale, quasi quattro su cinque. È dunque questo l'aspetto sul quale riflettere maggiormente, ovvero il rapido e costante incremento della presenza di alunni di 'seconda generazione' nelle scuole primarie e secondarie di primo grado friulane (cfr. cap. 1). Come si è visto, a livello nazionale il superamento della soglia simbolica di uno studente con cittadinanza non italiana, ma nato in Italia, su due è registrato dal rapporto ministeriale per l'anno scolastico 2013/2014 (MIUR, 2017), mentre per il Friuli Venezia Giulia lo scavalco avviene nel successivo 2014/2015 (Fusco, 2016, p. 287). Le questioni aperte sono quindi numerose, ma è forse il mantenimento delle LO a rivestire in questo momento una notevole importanza: gli usi linguistici delle nuove generazioni con retroterra migratorio, nel dominio sia familiare sia amicale, mostrano infatti chiari segni di avanzamento dell'italiano e si tratta di un indicatore di integrazione certamente positivo, tuttavia affiora pure il rischio che il passaggio avvenga a spese dell'idioma legato ai genitori e al passato migratorio. A meno di azioni dirette e decise a con-

trasto del processo di erosione in atto, la dinamica potrebbe condurre pertanto nel medio e lungo termine all'abbandono da parte dei parlanti di risorse comunicative preziose attualmente presenti nei loro repertori e, in ultima analisi, ad assimilazione e bilinguismo sottrattivo (Lambert, 1981; Andorno, 2020; Favaro, 2020). La scuola italiana può tuttavia giocare qui un ruolo determinante, stimolando l'utilizzo dei codici di origine anche nel dominio dello studio e nella prassi quotidiana di tutti gli alunni, riconoscendo e valorizzando in maniera autentica e situata questo ricchissimo e articolato plurilinguismo, favorendo percezioni più positive riguardo al prestigio di tutte le risorse comunicative presenti nei repertori e stimolando in maniera assai concreta e diretta il mantenimento e la trasmissione alle generazioni future delle LO dei minori con background migratorio (cfr. parr. 2.5 e, qui di seguito, il par. 4.4).

4.4. L'uso delle LO a scuola e per lo studio

All'interno della sezione V, 'Le lingue e dialetti che conosci', del questionario somministrato ai minori sono state inserite alcune domande volte ad esaminare l'uso delle LO a scuola e nello studio. Si è inteso in tal modo verificare un eventuale ruolo delle LO come strumento di acquisizione di saperi scolastici sia nella didattica di classe sia nello studio individuale a casa. Pensando a discipline come la storia, la geografia, la religione o le lingue straniere ci si è domandati se nella pratica didattica gli insegnanti richiamassero elementi legati al ricco repertorio culturale e linguistico, che caratterizza gli alunni di origine straniera, per elicitarne nozioni di carattere geografico, storico, culturale, religioso e linguistico; nozioni entrate a far parte del bagaglio culturale degli alunni stranieri per tramite del proprio background migratorio e potenzialmente rilevanti rispetto all'acquisizione di saperi disciplinari e contenuti curricolari. Parallelamente ci si è chiesti se gli studenti stessi si sentissero in qualche modo agevolati in alcune materie in ragione del proprio patrimonio culturale familiare.

Rispetto a quanto emerso dalla ricerca, occorre innanzitutto sottolineare che i dati raccolti evidenziano uno scollamento tra quanto dichiarato nelle interviste da docenti e personale scolastico (e quanto contenuto nei protocolli d'accoglienza per minori stranieri in uso presso le varie scuole) e quanto riscontrato attraverso i questionari somministrati agli studenti. Infatti, sebbene a livello teorico il personale scolastico intervistato si dichiara generalmente consapevole dell'importanza delle lingue e delle culture d'origine e motivato ad intraprendere azioni volte alla loro valorizzazione, nella percezione degli studenti stranieri, l'attenzione della scuola verso le proprie lingue e culture risulta piuttosto limitata ed episodica. A prescindere da questo, alla domanda 'Quello che sai del tuo Paese di origine è utile in qualche materia?', il 51,5% degli alunni risponde

comunque affermativamente e cita, tra le discipline in cui si ritiene favorito, per via del proprio bagaglio linguistico-culturale familiare, la storia, la geografia, la religione e le lingue. Alla domanda ‘Usi la tua lingua d’origine per fare ricerche e studiare?’ il 65,5% risponde invece ‘mai o quasi mai’.

Per comprendere le ragioni di un tale scollamento tra quanto dichiarato dagli insegnanti (e percepito dagli stessi studenti) rispetto all’importanza delle LO, anche in riferimento all’acquisizione di saperi scolastici, e la traduzione nella pratica didattica e nello studio individuale di tale consapevolezza occorre prendere in considerazione alcuni fattori relativi da un parte al livello di padronanza linguistica nelle LO posseduto dagli studenti e dall’altra alla limitata familiarità da parte dei docenti con i contesti linguistico-culturali d’origine di molti alunni stranieri.

4.4.1. LO e le abilità di lettoscrittura

Le modalità in cui le LO vengono generalmente acquisite tendono mediamente a favorire, come riscontrato nella nostra ricerca, e a conferma di ricerche analoghe (cfr. Montrul, 2016, pp. 44-48), lo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Le LO sono infatti di norma apprese all’interno del contesto domestico e familiare e in relazione a domini d’uso legati a tali contesti. L’esposizione all’input linguistico è generalmente orale e conseguentemente le varietà privilegiate sono nella maggior parte dei casi quelle colloquiali; un fenomeno particolarmente evidente nei sistemi diglossici (vedi sotto). Come possiamo notare dai seguenti grafici, che illustrano i valori (in una scala da 1 a 10) assegnati dagli studenti alle proprie abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) sia in italiano sia nelle LO, il distacco tra padronanza linguistica percepita in lingua italiana e nelle LO è particolarmente evidente proprio in rapporto alle abilità di lettoscrittura.

Grafico 4.14. *Abilità orali in italiano (IT) e lingue d’origine (LO).*

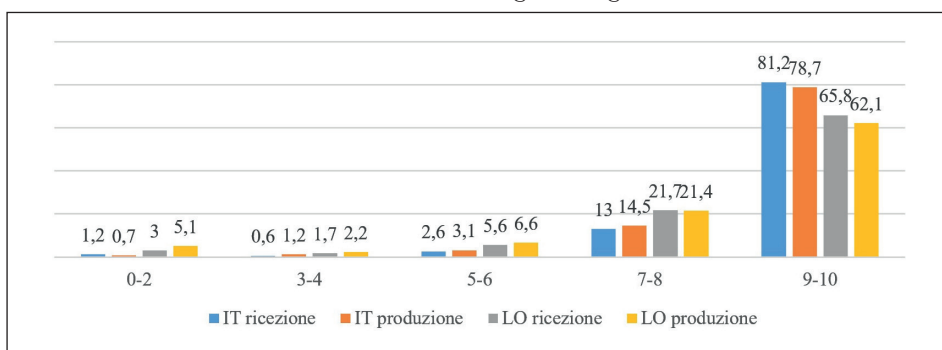
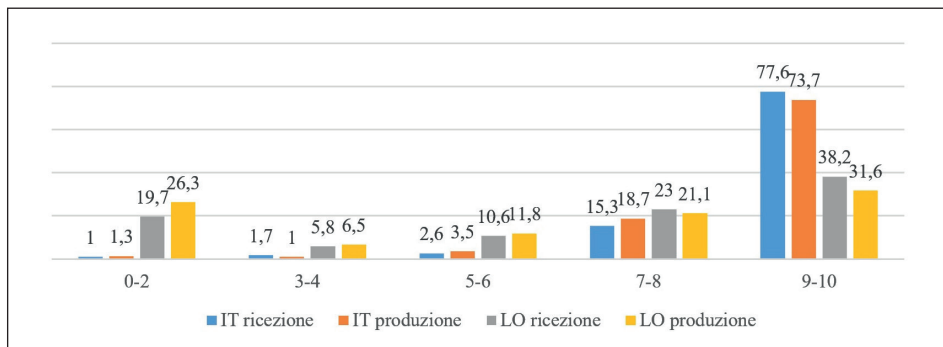


Grafico 4.15. *Abilità scritte in italiano (IT) e lingue d'origine (LO).*

I due grafici mostrano chiaramente che lo scarto maggiore tra lingua italiana e LO si ha proprio in corrispondenza delle abilità scritte. Inoltre le abilità produttive presentano percentuali più basse delle corrispettive abilità ricettive in corrispondenza dei livelli di valutazione superiori (7-8 e 9-10) e percentuali più elevate in corrispondenza dei livelli di valutazione inferiori (0-2 e 3-4). In ordine decrescente di padronanza percepita, le abilità linguistiche di base nelle LO rivelano la seguente progressione: ascolto, parlato, lettura e scrittura. Si tratta quindi di risultati analoghi a quelli riscontrati nelle inchieste in territorio statunitense condotte, sempre attraverso una richiesta di autovalutazione, da Carreira, Kagan (2011, p. 46) e da Montrul, Bhatt, Girju (2015, pp. 579, 586, 592). Poiché lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di lettoscrittura avvengono primariamente attraverso la scolarizzazione, risulta interessante incrociare questi dati con l'età di arrivo in Italia per verificare se l'aver o meno studiato la LO all'interno del sistema scolastico del paese d'origine comporti, come sembrerebbe logico ipotizzare, delle conseguenze sul livello di sviluppo delle abilità scritte nella LO. I seguenti grafici illustrano la percentuale all'interno della propria generazione di appartenenza degli studenti che hanno dato una valutazione tra 9 e 10 alle proprie abilità scritte (ricettive e produttive) in LO.

Come prevedibile, con l'aumentare dell'età di ingresso in Italia, e del conseguente numero di anni trascorsi all'interno del sistema scolastico di origine, si innalza il livello di padronanza percepita nelle abilità di lettoscrittura nella LO. Inversamente, nel caso di studenti arrivati in Italia in età prescolare (generazione 1.75) o nati in Italia da genitori stranieri (generazione 2.0), la percentuale di studenti che ritengono di avere un'ottima padronanza della LO scritta decresce sensibilmente.

Grafico 4.16. Percentuale all'interno della propria generazione di appartenenza degli studenti che hanno assegnato un valore da 9 a 10 alla propria capacità di lettura in LO.

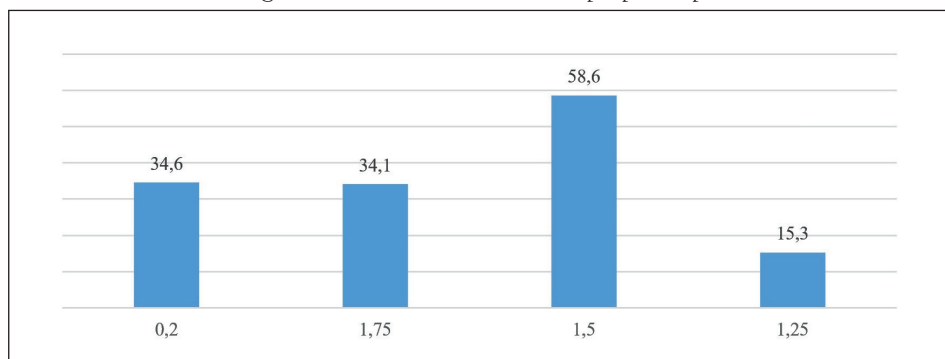
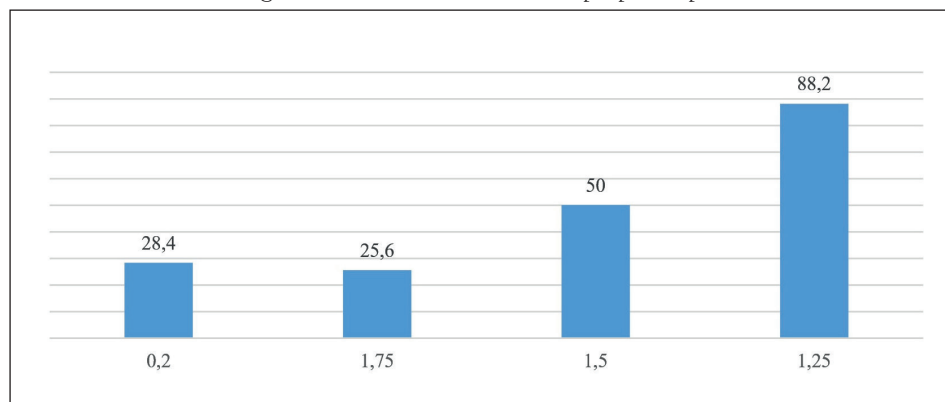
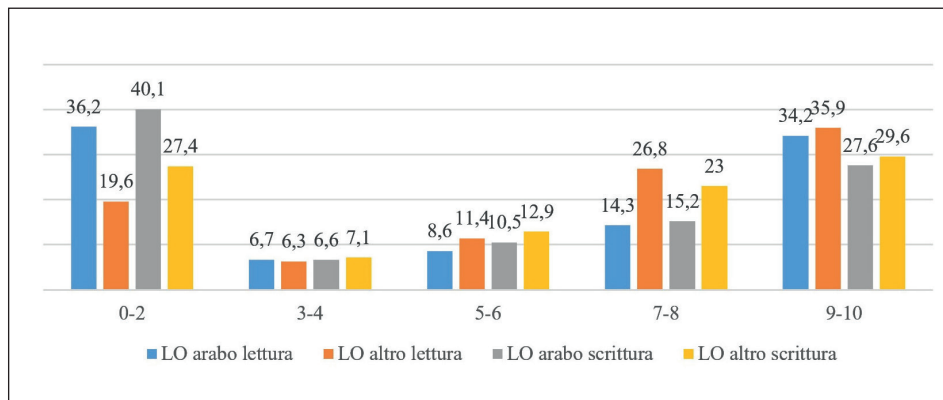


Grafico 4.17. Percentuale all'interno della propria generazione di appartenenza degli studenti che hanno assegnato un valore da 9 a 10 alla propria capacità di scrittura in LO.



4.4.2. LO e diglossia

Se restringiamo il campo ai soli nati in Italia e a coloro che sono giunti in età prescolare, riscontriamo un ulteriore elemento di differenziazione tra gli studenti questa volta imputabile alle specificità del sistema linguistico d'origine. Il seguente grafico confronta le risposte relative alla percezione delle proprie capacità di lettoscrittura in LO tra due gruppi costituiti rispettivamente da studenti che hanno l'arabo come LO (per una discussione sul quale varietà del sistema linguistico arabo vedi sotto) e studenti che hanno una lingua diversa dall'arabo. Come già ricordato i componenti di entrambi i gruppi appartengono alle generazioni 2.0 e 1.75.

Grafico 4.18. *Confronto tra autovalutazione delle abilità di lettoscrittura in LO tra studenti con LO araba e LO non araba (generazioni 2.0 e 1.75).*

Come possiamo osservare, la divergenza tra i due gruppi si manifesta soprattutto in corrispondenza della valutazione più bassa (0-2) e della fascia che va dal 7 all'8. Questa discrepanza tra i due gruppi va probabilmente messa in relazione con le peculiarità del sistema linguistico arabo. Nel mondo arabo infatti si distingue tra una varietà standard detta *fushā* 'chiarissima, eloquentissima', utilizzata prevalentemente nella scrittura e in contesti formali, e una varietà colloquiale che cambia da paese a paese (e con sensibili variazioni anche all'interno del paese) detta *āmmiyya* 'comune, generale', *lahǧa* 'accento, parlata' o *dāriǧa* 'corrente', ed utilizzata per la comunicazione ordinaria, soprattutto orale. Lingua standard e lingua colloquiale differiscono a livello fonomorfosintattico e semantico e soprattutto a livello pragmatico non essendo la varietà *fushā* mai utilizzata per la comunicazione quotidiana. Si tratta di una situazione linguistica normalmente descritta come diglossica²⁰, ossia, come da definizione di Ferguson, di una:

relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation (Ferguson, 1959, p. 336, corsivo nel testo).

²⁰ Per una discussione sulle problematiche legate a una tale definizione in riferimento alla realtà sociolinguistica della lingua araba si veda Giolfo, Sinatora (2011).

Sulla base di quanto detto, si comprende bene che la varietà araba alla quale sono prevalentemente esposti gli studenti di generazione 2.0 e 1.75 (nati quindi in Italia o giunti in età prescolare) è la varietà utilizzata in ambito domestico e familiare e quindi non la *fushā* ma la *‘āmmiyya*. Come ricordato quest’ultima è una varietà utilizzata unicamente in ambito orale, non standard e con grande variabilità anche all’interno dei singoli paesi, e normalmente non scritta. Non sorprende quindi che gli studenti che indicano l’arabo come LO esprimano valutazioni più basse rispetto alle proprie capacità di lettoscrittura.

4.4.3. LO e sistemi alfabetici

Alla questione diglossica si somma un’ulteriore difficoltà legata al sistema alfabetico utilizzato per scrivere la lingua araba. Si tratta di un alfabeto consonantico di tipo *abjad* che presenta notevoli differenze rispetto a quello latino; differenze maggiori per esempio di quelle tra alfabeto latino e cirillico. Come noto alfabeto cirillico e latino derivano entrambi da quello greco. Entrambi hanno andamento destrorso, conoscono stampatello e corsivo, maiuscole e minuscole e soprattutto possiedono segni indipendenti per le vocali (vere e proprie lettere) che indicano obbligatoriamente nella scrittura. L’alfabeto arabo è invece un alfabeto consonantico con andamento sinistrorso che non conosce la distinzione tra corsivo e stampatello (intesi rispettivamente come scrittura a lettere unite o staccate), non differenzia tra maiuscole e minuscole e segna le vocali solo in contesti limitati²¹.

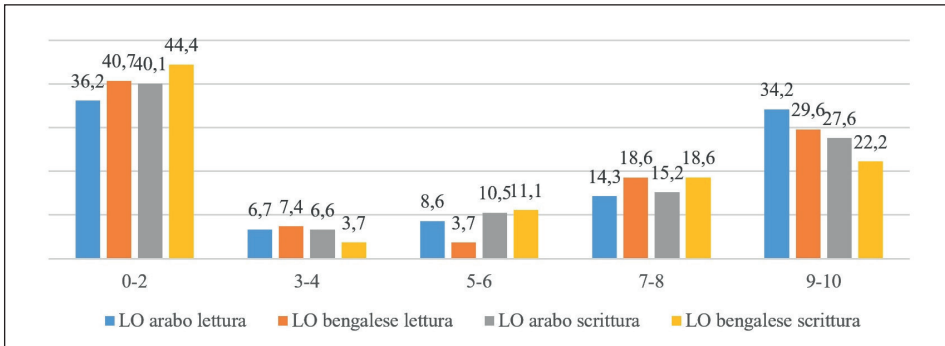
La poca familiarità con il sistema di scrittura arabo da parte di studenti che hanno compiuto tutti i loro studi in Italia, a prescindere dal fenomeno della diglossia, va quindi anche imputata alle divergenze tra il sistema di scrittura usato per l’italiano e per l’arabo. A tal proposito appare significativo il confronto con un altro gruppo di studenti anch’essi aventi come LO una lingua scritta con un alfabeto con notevoli differenze rispetto a quello latino. Si tratta del gruppo di studenti che indica come LO la lingua bengalese. Il bengalese si scrive infatti in scrittura *bāmlā lipi*, una variante dell’alfabeto *devanāgarī* (utilizzato per scrivere sanscrito e hindi) con il quale condivide una comune origine (Salomon, 1998, p. 41). Si tratta in questo caso di una scrittura alfasillabica di tipo abugida, con andamento destrorso, che come l’arabo non conosce distinzione tra maiuscolo e minuscolo, corsivo e stampatello (nel senso chiarito sopra), ma che segna obbligatoriamente le vocali²². Il seguente grafico confronta

²¹ Dal punto di vista della terminologia araba le vocali, dette *ḥarākāt* ‘movimenti’ non rientrano nella categoria di lettera, detta *ḥarf*, che comprende unicamente le consonanti e le due semiconsonanti *w* e *y*.

²² Le vocali presentano una forma indipendente e una dipendente (che necessita di una

le risposte relative alla percezione delle proprie capacità di lettoscrittura in LO tra due gruppi costituiti rispettivamente da studenti con LO araba e bengalese (entrambi i gruppi appartengono alle generazioni 2.0 e 1.75).

Grafico 4.19. Confronto tra autovalutazione delle abilità di lettoscrittura in LO tra studenti con LO araba e bengalese (generazioni 2.0 e 1.75).



Come illustrato, il gruppo degli studenti aventi LO bengalese dichiara competenze non solo inferiori alla media generale degli studenti ma inferiori anche rispetto a quelle dei loro compagni con LO araba. In questo caso, anche se per il bengalese si parla talvolta di situazione diglossica, con riferimento alla distinzione tra le varietà *sādhū bhāṣā* ‘lingua santa, pura, casta, nobile, rifinita’ e *calit bhāṣā* ‘lingua corrente’, occorre precisare che a partire dal XX secolo l’adozione della *calit bhāṣā* come lingua letteraria ha portato ad un progressivo abbandono della *sādhū bhāṣā* che oggi è praticamente caduta in disuso (cfr. Thompson, 2012, p. 6)²³. Le ridotte capacità di lettoscrittura in lingua bengalese da parte del gruppo degli studenti di origine bangladesese, nati in Italia o arrivati in età prescolare, vanno quindi senza dubbio riferite, non alla presenza di diverse varietà nel sistema linguistico d’origine, ma alla modalità di apprendimento della LO avvenuta al di fuori di del contesto scolastico. D’altronde come suggerito dal termine stesso che in lingua bengalese indica lo studio e l’istruzione, *lekhāparā* (letteralmente ‘leggere-scrivere’)²⁴, lo sviluppo e il po-

consonante cui appoggiarsi) ma vanno comunque scritte sempre e obbligatoriamente. L’unica eccezione è rappresentata dalla *a* breve (pronunciata [o] oppure [ɔ] in bengalese) detta vocale inerente che, anche se non scritta, accompagna di norma, seguendoli nella pronuncia, i segni consonantici che non portano alcuna vocale (non in tutti i casi però).

²³ Sulle nuove forme di diglossia portate all’attenzione da alcuni studiosi soprattutto in riferimento all’area bangladesese si veda per esempio Lawson, Sachdev (2004, p. 50). La situazione generale del paese sembra però meglio descrivibile in termini di dilalia.

²⁴ Si confronti anche all’arabo dialettale marocchino (e non solo) *qra* ‘studiare’, ‘andare a

tenziamento delle abilità di lettoscrittura avvengono, anche per quanto riguarda la L1 appresa nel paese in cui questa è parlata, primariamente attraverso la scolarizzazione.

4.4.4. LO e scuole comunitarie

Alcune comunità organizzano delle attività di doposcuola in cui tra le varie attività vengono proposti anche corsi LO destinati ai propri bambini. Si tratta in molti casi di contesti educativi senza riconoscimento ufficiale e gestiti direttamente dalle associazioni di comunità con il supporto dei soci più istruiti che fungono da insegnanti volontari. Cionondimeno questi doposcuola comunitari rappresentano una preziosa occasione per l'esposizione alle varietà standard e scritte del proprio sistema linguistico d'origine e per lo sviluppo delle abilità di lettoscrittura in LO. Il 23,3% degli studenti di generazione 2.0 e 1.75 dichiara di studiare la propria LO in Italia e il 20,7% di farlo nell'ambito di una scuola o doposcuola. Se consideriamo separatamente il gruppo degli alunni di generazione 2.0 e 1.75 che hanno come LO l'arabo riscontriamo risultati ancora più elevati: il 35,3% dichiara di studiare l'arabo in Italia e il 32,7% di farlo in una scuola o doposcuola. Questi risultati sembrano appaiono in contrasto con quelli illustrati sopra (vedi graf. 4.18). Se gli studenti con background arabo tendono a studiare più dei loro compagni la propria LO in attività doposcuola ci si aspetterebbe infatti una maggiore padronanza nelle attività di lettoscrittura, mentre come illustrato sopra i dati raccolti rivelano una situazione opposta. A prescindere da una valutazione sull'efficacia dei metodi didattici utilizzati (per la quale occorrerebbero ulteriori approfondimenti) occorre osservare che la lingua araba *fushā* in quanto considerata lingua sacra dagli arabi musulmani²⁵ è prevalentemente insegnata a scopi religiosi. L'adozione di questa specifica prospettiva didattica comporta una ridefinizione delle priorità di insegnamento a favore per esempio di attività come la memorizzazione o la recitazione (anche in assenza di comprensione del testo) che sono appunto giustificabili dal punto di vista di una visione sacrale della lingua e molto meno da quello della glottodidattica contemporanea e di impronta comunicativa (cfr. Salvaggio, 2008).

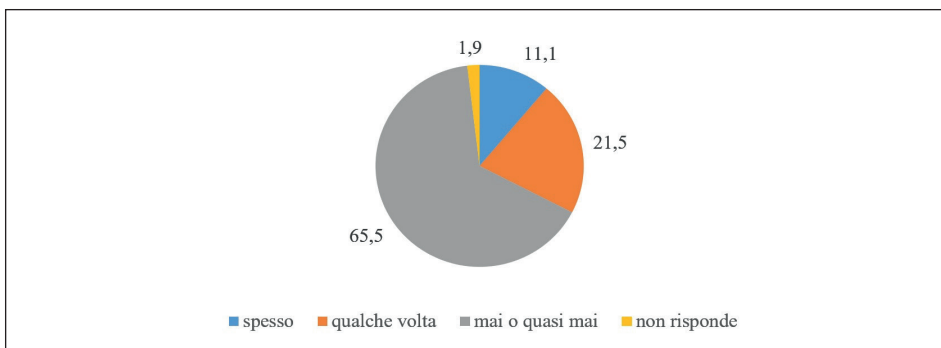
scuola', 'essere studente', legato alla radice classica *qara'a* che significa 'recitare', 'leggere', 'studiare'.

²⁵ Confermano questa affermazione i risultati di un recente sondaggio condotto tra 5.268 studenti universitari provenienti da sedici diversi paesi arabi. Il 65% degli intervistati si è dichiarato 'molto d'accordo' e il 28% 'd'accordo' con l'affermazione che l'arabo è una lingua sacra (Al-Batal, Kanawati, Al-Dirani, 2020, p. 294).

4.4.5. LO e studio individuale

Alla domanda 'Usi la tua lingua d'origine per fare ricerche e studiare?' gli studenti (questa volta considerati nella loro totalità) rispondono come segue.

Grafico 4.20. 'Usi la tua lingua d'origine per fare ricerche e studiare?' (valori percentuali).



Come possiamo vedere, solo l'11,1% degli studenti usa regolarmente la propria LO per lo studio individuale mentre il 21,5% vi ricorre solo saltuariamente. Per quanto riguarda invece l'uso più generale della LO per la lettura di testi scritti non necessariamente di ambito scolastico la situazione riscontrata è la quella del grafico 4.21, che segue.

Come è possibile osservare, le percentuali relative all'utilizzo generico della LO per la lettura, anche se superiori, non si discostano di molto da quelle relative all'uso specifico della lettura in LO per lo studio (16,1% 'spesso', 28,5% 'qualche volta'). Questi valori piuttosto modesti vanno evidentemente posti in relazione con quanto osservato sul ridotto sviluppo delle capacità di lettoscrittura. È facile comprendere che la difficoltà nel confrontarsi con testi scritti nella LO non può non avere ripercussioni sulle possibilità di utilizzo della lettura in LO per fini di studio, per interesse personale o per semplice svago. Mediamente le competenze in LO del campione studiato sarebbero quindi limitate a quelli che Cummins (1979) *basic interpersonal communicative skills* (BICS), ossia ad abilità che permettono il soddisfacimento delle esigenze comunicative che si presentano nei domini domestico e familiare. Risulterebbero invece insufficientemente sviluppate le abilità legate alla *cognitive academic language proficiency* (CALP) ovvero a quel livello di padronanza linguistica che rappresenta un prerequisito essenziale per il ricorso alle LO a fini di studio.

Grafico 4.21. 'Leggi storie, libri o fumetti nelle lingue o dialetti del tuo Paese?' (valori percentuali).

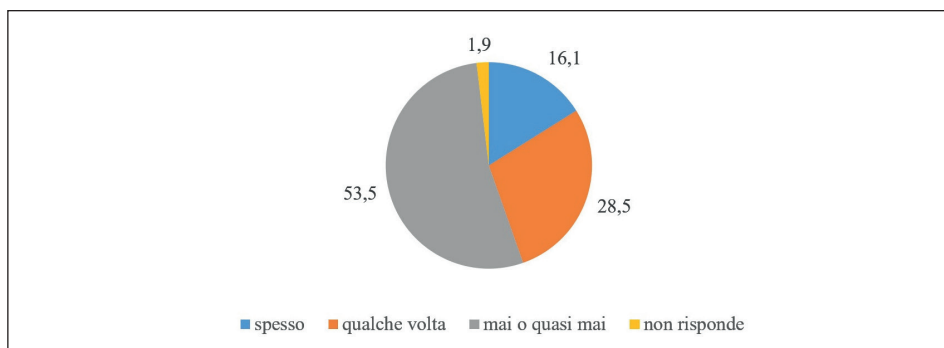
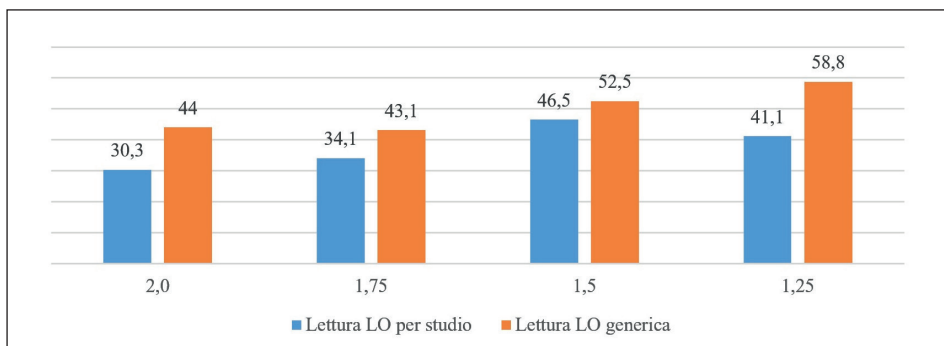


Grafico 4.22. Percentuale all'interno della propria generazione di appartenenza degli studenti che hanno selezionato la risposta 'spesso' o 'qualche volta' alle domande relative al ricorso alla lettura in LO per motivi di studio o generici.



Se incrociamo i dati relativi alla lettura in LO per fini di studio o generici con le generazioni di appartenenza degli studenti, la situazione appare però più complessa e diversificata. Nel seguente grafico possiamo osservare le percentuali all'interno della propria generazione di appartenenza degli studenti che hanno selezionato la risposta 'spesso' o 'qualche volta' alle domande relative al ricorso alla lettura in LO per motivi di studio o generici.

Come prevedibile con il crescere dell'età di arrivo in Italia la percentuale di studenti che ricorrono alla LO per la lettura aumenta. In particolare rispetto al valore medio delle risposte 'sempre' o 'qualche volta' dell'intero campione (32,6% lettura per studio e 44,6% lettura generica) le generazioni 1.5 e 1.25 mostrano valori ben superiori. Il valore più alto di ricorso alla LO per lo studio individuale (46,5%) è quello fornito dagli studenti giunti in Italia tra i 6 e i 12 anni, mentre gli alunni arrivati tra i 13 e i 17 anni dichiarano un uso leggermen-

te inferiore della LO per motivi di studio (41,1%) ma risultano essere quelli che usano di più la LO per la lettura generica (58,8%).

La situazione fin qui descritta evidenzia uno sviluppo non equilibrato delle abilità linguistiche di base in LO con una maggiore padronanza nelle abilità orali rispetto a quelle scritte e delle abilità ricettive rispetto alle produttive. Nello stesso tempo emerge però una certa consapevolezza da parte degli studenti dell'utilità, rispetto all'apprendimento di alcuni contenuti disciplinari, delle conoscenze legate al proprio bagaglio linguistico-culturale legato al background migratorio della propria famiglia. In aggiunta a questo, parte degli studenti coltiva le LO anche in Italia frequentando corsi di lingua organizzati dalle proprie comunità di origine ed esiste una specifica fascia di studenti che ricorre con una certa regolarità alle LO per lo studio e per la lettura generica.

4.4.6. LO nella pratica didattica

Come illustrato nel capitolo 5, i protocolli per l'accoglienza dei minori stranieri adottati a livello regionale e nazionale insistono sull'importanza dell'educazione interculturale e plurilingue come elemento essenziale e trasversale a tutte le discipline non solo ai fini dell'inclusione e della valorizzazione delle conoscenze di tutti gli studenti (di origine straniera e non) ma persino in assenza di studenti con background migratorio. Nella prospettiva adottata da tali protocolli, che recepiscono le raccomandazioni ministeriali in materia, la presenza dei minori stranieri funge infatti da mero «evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 6). Per quanto riguarda nello specifico le LO le linee guida ministeriali sottolineano:

l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su “come si dice”, “come si scrive”, ecc. (MIUR, 2014, pp. 18-19).

Questa attenzione alle LO riflette inoltre le indicazioni del Consiglio d'Europa secondo le quali:

Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono (il che, a scuola, avviene principalmente per tramite della lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti. Le lingue di scolarizzazione sono,

accanto alle lingue straniere, regionali, minoritarie o della migrazione, il perno dell'educazione plurilingue (Consiglio d'Europa, 2011, p. 7).

Come visto linee guida ministeriali e indicazioni comunitarie sostengono la valorizzazione delle LO non solo per l'importanza che queste assumono per i singoli studenti a livello individuale, e in relazione a dinamiche identitarie e familiari, ma anche come strumenti per un'educazione plurilingue e interculturale a beneficio dell'intero gruppo classe. Alla luce di questi orientamenti teorici, e tenendo in debita considerazione i limiti summenzionati (ma anche le potenzialità) delle conoscenze possedute dagli alunni nelle proprie LO, viene da chiedersi se all'interno della pratica didattica gli studenti con background migratorio siano stimolati da parte degli insegnanti a porre in relazione i saperi relativi alle proprie lingue e culture d'origine con i contenuti disciplinari studiati a scuola. Appare infatti lecito domandarsi se il limitato ricorso alle LO per lo studio, che emerge dai dati dell'indagine, non sia da ricondurre, oltre che a fattori imputabili ad una limitata padronanza delle abilità di lettoscrittura in LO, anche ad una mancata sollecitazione da parte della scuola in tal senso. A queste domande tentano di trovare risposta tre specifici quesiti inseriti nel questionario.

Come possiamo osservare, la percentuale di studenti che percepisce come assenti o rari i riferimenti (o le richieste di riferimenti) alle lingue e culture d'origine da parte dei docenti appare particolarmente elevata per tutte e tre le domande (con un valore medio del 58,0%). Contestualmente risulta piuttosto bassa, in tutti e tre i casi (valore medio 5,2%), la percentuale di alunni che ritiene che tali riferimenti siano integrati in modo sistematico nella didattica quotidiana. Occorre sottolineare che il valore più alto raggiunto dalla risposta 'mai o quasi mai' (69,5%) e quello più basso della risposta «spesso» (4,4%) ricorrono proprio in relazione alla domanda sulla frequenza delle richieste da parte dei docenti ai propri studenti di fornire esempi scritti o orali relativi alle loro LO. Da quanto rilevato pare emergere una specifica difficoltà da parte dei docenti nel sollecitare, nella pratica didattica, gli alunni a proporre esempi legati alle proprie LO. Le richieste riguardanti nozioni sui paesi d'origine risultano invece più frequenti: 5,6% 'spesso' e 42,7% 'qualche volta'. Nella percezione degli informanti, la frequenza con cui i docenti chiedono agli alunni informazioni sulle loro LO o paesi d'origine è superiore a quella con cui gli insegnanti stessi propongono in classe riferimenti alle LO o paesi d'origine degli studenti.

Nonostante le raccomandazioni ministeriali e comunitarie e quanto espresso a livello dichiarativo e programmatico dai docenti, quanto rilevato sembra suggerire una difficoltà nel tradurre nella pratica quotidiana quanto formulato a livello teorico. Le interviste con i docenti confermano queste deduzioni. Gli insegnanti infatti dichiarano una limitata familiarità con i contesti linguistico-

Grafico 4.23. 'A scuola le maestre e i Prof. ti chiedono di parlare o scrivere nella tua lingua d'origine?' (valori percentuali).

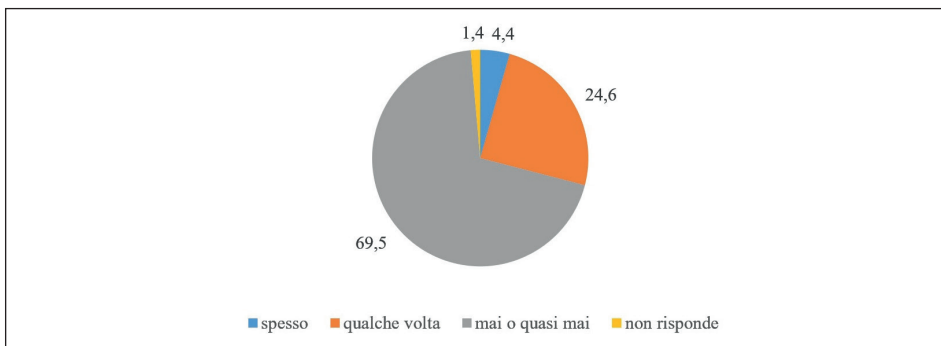


Grafico 4.24. 'A scuola le maestre e i Prof. ti chiedono di parlare del tuo Paese?' (valori percentuali).

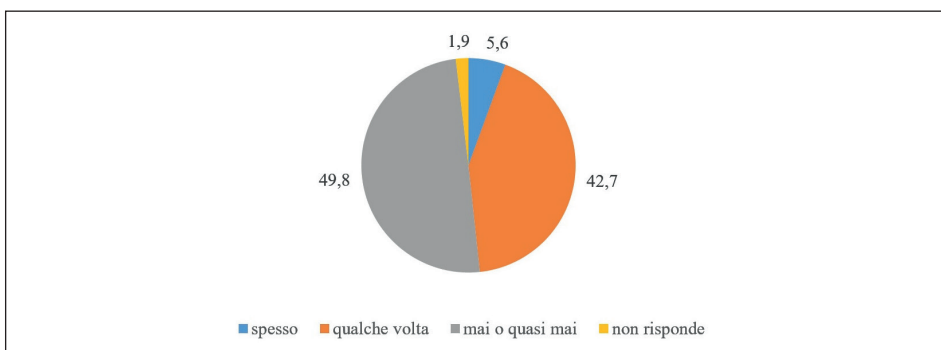
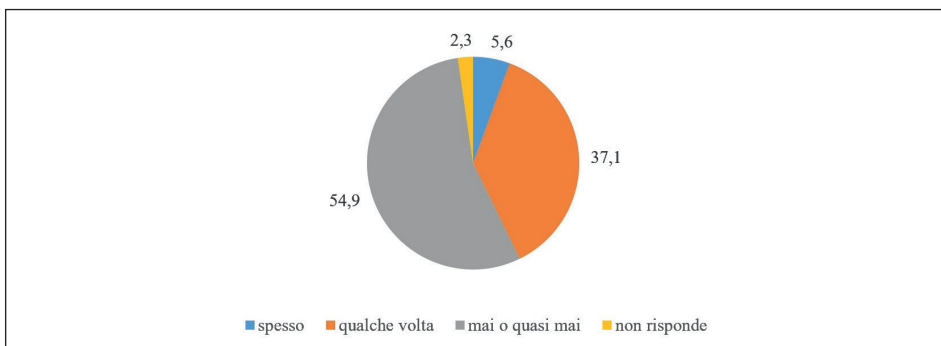


Grafico 4.25. 'A scuola le maestre e i Prof. ti parlano del tuo Paese o della tua lingua?' (valori percentuali).



culturali di provenienza di molti studenti. In particolare i contesti meno conosciuti sono quelli relativi a paesi extraeuropei (o dell'Est Europa) e a quelli del Sud del mondo. Tra le culture meno conosciute emergono in particolare l'islamica, la hindu e la cinese. Com'è facile comprendere si tratta in tutti questi casi di realtà culturali e linguistiche che, per motivi di ordine storico, culturale e ideologico, nel nostro sistema di istruzione (al di là di determinati percorsi specialistici: linguistici, antropologici, orientalistici, africanistici, slavistici, ecc.) non vengono di norma prese in esame se non in modo generale e sintetico. Tutto ciò finisce quindi per rappresentare un serio ostacolo alla messa in atto di pratiche didattiche che includano e valorizzino i saperi linguistici e culturali dei discenti di origine straniera ponendoli in rapporto con i contenuti curricolari e i saperi disciplinari trattati in classe. I docenti, consapevoli di queste difficoltà e dei limiti della propria formazione di fronte alle sfide poste dai nuovi fenomeni migratori, rimarcano, nelle interviste, la necessità di percorsi di approfondimento specifici nei suddetti ambiti e lamentano la mancata disponibilità di materiali didattici adatti. Dalle interviste emerge al contempo uno scarso coordinamento con le associazioni dei migranti e con le scuole comunitarie. In generale i contatti sono sporadici e i docenti non risultano al corrente del tipo di attività didattiche svolte nei doposcuola comunitari. Le possibilità di realizzazione di un'effettiva educazione interculturale e plurilingue, come elemento essenziale e trasversale a tutte le discipline appaiono quindi strettamente legate alla necessità di un ampliamento dell'offerta formativa destinata agli insegnanti, dell'elaborazione di materiali didattici *ad hoc* e del consolidamento dei rapporti di collaborazione con le associazioni e le scuole comunitarie.

Al punto di vista degli insegnanti rispetto ai temi dell'inclusione e della valorizzazione del plurilinguismo è dedicato il capitolo 6. Il prossimo capitolo analizza invece i protocolli d'accoglienza attualmente in uso, sottolineandone potenzialità e criticità, e suggerisce alcuni strumenti teorico-pratici destinati ad integrare tali protocolli al fine di agevolarne la traduzione nelle quotidiane pratiche amministrative e didattiche scolastiche e di potenziarne l'incisività negli ambiti dell'inclusione e della promozione del plurilinguismo.

5. Il *Protocollo per l'accoglienza*

Il *Protocollo per l'accoglienza* è il documento che definisce ruoli e compiti di tutti gli operatori scolastici coinvolti nei processi di accoglienza e inclusione degli allievi di cittadinanza straniera. Deliberato dal Collegio dei docenti sulla base della normativa vigente a livello nazionale e regionale, esso individua le strategie e le attività tese a favorire l'inserimento scolastico e sociale degli studenti stranieri e a prevenire possibili disagi e difficoltà. Sebbene il nome possa lasciar pensare ad un campo d'intervento più limitato, le finalità del *Protocollo per l'accoglienza* vanno ben al di là della mera fase di prima accoglienza. Il documento mira infatti a porre in atto una serie di pratiche, operanti su molteplici livelli, destinate ad accompagnare i minori di cittadinanza straniera lungo tutto il percorso scolastico. Nella fase di primo contatto con la realtà scolastica interviene per agevolare l'ingresso degli alunni di nazionalità straniera e l'adattamento al nuovo contesto. All'interno della classe e della scuola mira a promuovere un clima di accoglienza e a favorire l'incontro di culture e lo scambio di saperi. Nella pratica didattica esso sostiene l'educazione interculturale come prospettiva interdisciplinare trasversale a tutte le discipline curriculari, nelle classi e nelle scuole di ogni ordine e grado, e prescindere dalla presenza effettiva di alunni di origine straniera. Inoltre esso ha il compito di promuovere la cooperazione tra scuola e territorio sostenendo la collaborazione con enti pubblici e privati di vario genere, associazioni culturali e di comunità e tutti quei soggetti presenti sul territorio e attivi sul fronte dell'inclusione degli alunni stranieri e delle loro famiglie. Infine, il protocollo rivolge una particolare attenzione ai fenomeni dell'insuccesso e dell'abbandono scolastici. In sintesi, si può affermare che la funzione ultima del *Protocollo per l'accoglienza* dovrebbe essere quella di fornire alle nuove generazioni di studenti, a prescindere dal contesto di origine, gli strumenti teorici ed interpretativi che consentano loro di inserirsi in una società sempre più multiculturale e multilingue e in un mondo sempre più globalizzato sfruttando al massimo le proprie capacità e potenzialità (incluse quelle di natura culturale e linguistica).

Periodicamente, sulla base di eventuali modifiche alla normativa nazionale e regionale, delle nuove esigenze segnalate, delle esperienze acquisite e di va-

riazioni nella disponibilità delle risorse finanziarie e umane disponibili, il documento viene rivisto ed integrato (idealmente ogni anno). Affinché tali periodici adeguamenti del protocollo possano sortire gli effetti auspicati si rende necessario un efficace coordinamento di tutte le figure scolastiche coinvolte nel processo di accoglienza e inclusione. È infatti di fondamentale importanza verificare sistematicamente eventuali variazioni nella normativa vigente in materia (ivi comprese modalità e tempistiche per l'erogazione di contributi finanziari) e accertarsi che i dati sulle presenze straniere a scuola siano regolarmente monitorati e l'emergere di nuove criticità prontamente segnalato. Poiché esso deve confrontarsi con una situazione migratoria in costante evoluzione, il protocollo deve essere concepito come uno strumento flessibile e adattabile. Più che procedure fisse e rigide regole, esso deve fornire i principi guida e i criteri metodologici che consentano di far fronte ai diversi scenari che di volta in volta si vanno delineando. Molteplici sono infatti le variabili la cui variazione ha immediata rilevanza per l'organizzazione delle pratiche amministrative e didattiche: numero totale degli studenti stranieri, paesi e sistemi scolastici di provenienza, repertori linguistici, condizione socio-economica delle famiglie, risorse umane e finanziarie attivabili.

Benché ogni scuola (o ogni istituto comprensivo o rete di istituti) rediga un suo protocollo sulla base delle proprie esigenze, tutti i protocolli sono, come già ricordato, basati sulla normativa nazionale e regionale vigente in materia. Tra i riferimenti normativi più frequentemente richiamati dai protocolli adottati a livello nazionale¹ figurano: decreti del Presidente della Repubblica

¹ Le osservazioni di seguito riportate si basano sull'analisi di un campione di una quarantina di protocolli di accoglienza adottati presso istituzioni scolastiche a livello regionale e nazionale. Tali istituzioni comprendono: per la ex-provincia di Udine, gli IC di Udine I, II, III, IV, V e VI, l'ISIS 'Cecilia Deganutti' di Udine, l'IC 'Cecilia Deganutti' di Latisana (Ud), l'IC di Pasian Di Prato (Ud), la rete degli IC di Basiliano-Sedegliano (Ud), di Buja (Ud), di Faedis (Ud), di Majano-Forgaria (Ud), di Pagnacco-Martignacco (Ud) e di Tarcento (Ud); per la ex-provincia di Pordenone l'IC 'Jacopo di Porcia' di Porcia (Pn) e la rete di IC di Maniago (Pn), di Spilimbergo (Pn), di Montereale (Pn), di Meduno (Pn) e di Travesio (Pn); per la ex-provincia di Trieste l'ISIS 'Giosuè Carducci - Dante Alighieri' di Trieste e l'IC 'Marco Polo' di Trieste; per la ex-provincia di Gorizia l'IC 'Marco Polo' di Grado (Go), l'IC 'Giovanni Randaccio' di Monfalcone (Go) e l'I.C. 'Ezio Giacich' di Monfalcone (Go); per la regione Lombardia, l'IC 'Don Orione' di Milano, l'IC 'Ilaria Alpi' di Milano, l'IIS 'David Maria Turollo' di Zogno (Bg), l'IC di viale Libertà di Vigevano (Pv); per l'Emilia Romagna l'IC I di Bologna, il Liceo scientifico statale 'Guglielmo Marconi' di Parma; per la Liguria l'IC II 'Sandro Pertini' di Savona, l'ITIS 'Galileo Galilei', l'ITN 'Andrea Doria' e l'IPSSC 'Ulisse Calvi' di Imperia; per il Veneto l'IC 'Adolfo Crosara' di Cornedo Vicentino (Vi); per la Toscana l'IC 'Masaccio' di San Giovanni Valdarno (Ar); per il Lazio l'IC 'Aldo Moro' di Sutri (Vt), l'IC di Cassino (Fr); per

(D.P.R.), decreti legislativi (D.Lgs.), circolari ministeriali (C.M.), leggi regionali (L.R.), delibere della giunta regionale (D.G.R.), note, direttive e documenti del MIUR. Importante è anche il rimando ai principi sanciti da dichiarazioni internazionali come quelle dell'ONU.

I richiami legislativi citati dai protocolli ruotano attorno a sei aree tematiche principali: diritto allo studio², alunni con cittadinanza straniera³, educazione interculturale (valorizzazione della diversità linguistica compresa)⁴, bi-

le Marche il Polo Scolastico II «Torelli» di Fano (Pu); per l'Abruzzo l'I.C. Statale 'Filippo Masci' di Francavilla al Mare (Ch), l'IIS 'Venanzo Crocetti - Vincenzo Cerulli' di Giulianova (Te); per la Campania il Liceo scientifico 'Filippo Silvestri' di Portici (Na), l'IC di Carinola - Falciano Del Massico (Ce); per la Calabria l'IC 'Giovanni Falcone - Paolo Borsellino' di Caulonia Marina (Rc); per la Sicilia la Direzione didattica 'Edmondo De Amicis' di Palermo, la Direzione didattica 'Francesco Paolo Tesauro' di Ficarazzi (Pa), l'IIS 'Concetto Marchesi' di Mascalucia (Ct), l'IC XIII 'Archimede' di Siracusa; per la Sardegna l'IC 'Gisellu' di Dorgali (Nu), l'IC di Simaxis-Villaurbana (Or).

² Tra i riferimenti normativi in questa area rientrano: la C.M. n. 301 del 08/09/1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, gli articoli 33 e 34 della Costituzione italiana, le dichiarazioni e convenzioni internazionali sui diritti dell'uomo, del fanciullo e dell'infanzia (rispettivamente *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, ONU del 10/12/1948, *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, ONU del 20/11/1959 e *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, ONU del 20/11/1989).

³ Tra i riferimenti normativi in questa area rientrano: il D.Lgs. n. 286 del 25/07/1998, *Testo unico sulle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (in particolare l'articolo 38), il D.P.R. n. 394 del 31/08/1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (in particolare l'articolo 45), la C.M. n. 24 del 01/03/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, e la C.M. n. 4233 del 19/02/2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

⁴ Tra i riferimenti normativi in questa area rientrano: la C.M. n. 205 del 26/07/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, la C.M. n. 73 del 02/03/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, la Legge n. 40 del 06/03/1998, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, il documento MIUR, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* del 2015 dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura 2015 e il D.Lgs. n. 66 del 13/04/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

sogni educativi speciali⁵, valutazione ed esami⁶, autonomia scolastica e normativa regionale⁷.

Oltre ai riferimenti normativi, i protocolli condividono la definizione di ‘studente straniero’ e precisano le tipologie dei destinatari dei propri interventi. Secondo i protocolli, in base alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, pp. 5-6), è da considerarsi come ‘studente straniero’ l'apprendente che ricada in una delle seguenti sei categorie che differiscono per profilo legale, sociale e familiare: alunni con cittadinanza non italiana⁸, alunni con ambiente familiare non italofono⁹, minori stranieri non accompagnati (MSNA)¹⁰, alunni figli di coppie miste¹¹, alunni

⁵ Tra i riferimenti normativi in questa area rientrano: la Direttiva MIUR del 27/12/2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e la C.M. n. 8 del 06/03/2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica»*. *Indicazioni operative*.

⁶ Tra i riferimenti normativi in questa area rientrano: la Nota MIUR prot. 26/A4 del 05/01/2005, *Iniziative relative alla dislessia*, la C.M. n. 28 del 15/03/2007, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*, la Nota MIUR prot. n. 5744 del 28/05/2009, *Anno scolastico 2008/2009. Esami di Stato per gli studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento. DSA*, il D.P.R. n. 122 del 22/06/2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*, e la Nota MIUR prot. n. 3587 del 03/06/2014, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*.

⁷ Rispetto all'autonomia delle istituzioni scolastiche i protocolli fanno riferimento al D.P.R. n. 275 del 08/03/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (articoli 3 e 4 del capo II). Quanto alla normativa regionale, nei protocolli adottati dalle scuole del Friuli Venezia Giulia, vengono inclusi i seguenti riferimenti normativi: la L.R. n. 5 del 04/03/2005, *Norme per l'accoglienza e l'integrazione sociale delle cittadine e dei cittadini stranieri immigrati*, la D.G.R. n. 1284 del 30/06/2010, *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gli standard regionali*, e il documento *Interazioni Strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* della Regione Autonoma del Friuli Venezia Giulia del 2011.

⁸ Studenti con entrambi i genitori di nazionalità diversa da quella italiana ai quali si applicano le disposizioni previste dalla normativa sui cittadini stranieri residenti in Italia. Tale definizione ha sostanzialmente valore dal punto di vista burocratico e procedurale. Dal punto di vista didattico «è più rilevante operare ulteriori distinzioni» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5).

⁹ Studenti esposti ad un uso ridotto della lingua italiana in ambito familiare e i cui genitori possono non possedere il livello di competenza in italiano necessario per fornire «un sostegno adeguato nel percorso di acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5).

¹⁰ Minori privi di assistenza o rappresentanza da parte di genitori o altri adulti responsabili.

¹¹ Studenti che hanno uno solo dei genitori di origine straniera. Si tratta, dal punto di vista normativo, di studenti con cittadinanza italiana acquisita tramite il genitore italiano.

arrivati per adozione internazionale¹², alunni rom, sinti e caminanti¹³. Per ognuna di tali categorie, i protocolli, anche attraverso opportuni riferimenti normativi, sottolineano le specificità della situazione linguistica e delle competenze nelle LO. In riferimento agli 'alunni con ambiente familiare non italofono' viene ad esempio ricordato che tali studenti «sono spesso estremamente competenti, e talvolta alfabetizzati, nella lingua d'origine della famiglia» e sottolineato il fatto che tali competenze vadano valorizzate al fine di «combattere l'insicurezza linguistica» e favorire «i processi cognitivi legati all'acquisizione dei meccanismi di letto-scrittura in italiano» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5). Nel caso degli MSNA viene invece osservato che, «a causa delle pregresse esperienze di privazione e abbandono», diversamente dal caso degli studenti cresciuti in ambiente familiare non italofono, le competenze degli MSNA nelle proprie LO «potranno risultare fortemente limitate» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 5). Quanto agli 'alunni figli di coppie miste' vengono evidenziate le potenzialità derivanti dalla loro specifica condizione familiare che può portare a sviluppare un bilinguismo «molto proficuo, sia sul piano cognitivo, sia sul piano affettivo ed emotivo» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6). Infine per gli 'alunni rom, sinti e caminanti' si richiama l'attenzione sulle modalità di trasmissione del sapere, anche linguistico, che, nel contesto culturale di appartenenza, privilegiano l'insegnamento orale (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6). Come è possibile osservare, il protocollo non mira ad intervenire esclusivamente in caso di difficoltà linguistiche, ma anche a far emergere, valorizzare e sviluppare il pieno potenziale delle competenze culturali e linguistiche possedute dagli alunni.

Infine i protocolli identificano profilo e funzioni dei componenti della Commissione interculturale. La Commissione interculturale viene nominata annualmente al fine di definire, attuare e aggiornare le pratiche di accoglienza e inclusione. Essa è normalmente composta dal Dirigente scolastico, da una Funzione strumentale interculturale di istituto e da un Referente di plesso per l'interculturale. Tra i compiti della Funzione strumentale interculturale di istituto vi sono quello di ricevere dalla segreteria la comunicazione dei nuovi iscritti, di analizzarne la documentazione, di sostenere Dirigente scolastico e insegnanti nella scelta della

¹² Sovente arrivati in Italia in tenera età e cresciuti in ambiente italofono, si tratta di cittadini italiani a tutti gli effetti. I protocolli se ne occupano perché «in considerazione di eventuali pregresse esperienze di privazione e abbandono» potrebbero necessitare di «interventi specifici» e «percorsi personalizzati» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6).

¹³ I «tre principali gruppi di origine nomade, ma spesso oggi non nomadi, presenti in Italia», con «molteplici differenze di lingua, religione, costumi», parte dei quali proveniente dai paesi dell'Est Europa e parte appartenente «a famiglie residenti in Italia da molto tempo» e «cittadinanza italiana, spesso da molte generazioni» (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, p. 6).

classe di assegnazione dei nuovi alunni stranieri, di seguirne le fasi di inserimento. In caso di necessità, la Funzione strumentale fa domanda di attivazione del servizio di mediazione linguistico-culturale e dei corsi di italiano L2. Per questi ultimi, da una parte raccoglie la disponibilità dei docenti, con adeguate qualifiche didattiche, interni alla scuola e dall'altra verifica la possibilità di ricorrere a collaboratori esterni. A tale scopo compie una ricognizione delle risorse finanziarie dell'istituto e dei bandi regionali e nazionali destinati all'erogazione di fondi a favore degli alunni stranieri. Si occupa dell'aggiornamento del personale scolastico in materia di migrazione e inclusione segnalando prontamente eventuali percorsi di formazione e condividendo risorse e materiali utili anche attraverso il sito dell'istituto. Il Referente di plesso che, come indicato dal nome, a differenza della Funzione strumentale di istituto opera a livello dei singoli plessi, partecipa con il Dirigente, la Funzione strumentale e gli insegnanti alla scelta della classe di assegnazione dei nuovi alunni e al colloquio iniziale con le famiglie. Inoltre collabora all'organizzazione di attività di educazione interculturale anche attraverso il coinvolgimento di mediatori e operatori esterni.

5.1. Divisione in aree

All'interno dei protocolli esaminati i contenuti presentati sono generalmente suddivisi in tre aree principali: l'area amministrativo-burocratica, l'area comunicativo-relazionale e l'area educativo-didattica. L'area amministrativo-burocratica si riferisce alla fase di iscrizione degli alunni e alla raccolta dei dati e della documentazione necessari, quella comunicativo-relazionale riguarda la prima accoglienza e l'inserimento in classe degli alunni, la creazione di un canale di comunicazione e collaborazione con la famiglia e l'approfondimento della conoscenza dei contesti d'origine degli allievi, mentre quella educativo-didattica organizza gli interventi di supporto all'apprendimento della lingua italiana, pianifica iniziative e interventi interculturali e incoraggia i rapporti con il territorio.

5.1.1. L'area amministrativo-burocratica

Questa sezione dei protocolli regola innanzitutto il momento dell'iscrizione che, in molti casi, rappresenta il primo contatto dello studente straniero e dei suoi familiari con la scuola¹⁴. La prima accoglienza della famiglia spetta al per-

¹⁴ La fase di iscrizione non coincide sempre con l'inizio dell'anno scolastico e può avvenire in qualsiasi momento a condizione che il Dirigente scolastico esprima parere favorevole.

sonale della segreteria che riceve i familiari del nuovo alunno e sottopone loro la domanda di iscrizione. Laddove insorgano difficoltà nella compilazione della domanda, dovute a ridotta padronanza della lingua italiana da parte dei genitori del minore, il personale della segreteria, nei limiti delle proprie competenze linguistiche, interviene per agevolare e semplificare la fase di completamento della richiesta. Se disponibili vengono forniti materiali esplicativi nelle lingue conosciute dai genitori dell'alunno. Se i chiarimenti del personale della segreteria e i materiali informativi non risultano sufficienti a superare le difficoltà linguistiche, la segreteria fa richiesta di un mediatore linguistico-culturale. Nella fase di iscrizione viene raccolta la documentazione anagrafica del minore e quella relativa alla scolarità nel paese d'origine. I protocolli insistono sulla necessità di recuperare tutte le informazioni disponibili sul momento esatto di ingresso in Italia del minore e del suo inserimento nel sistema scolastico italiano nonché sulle lingue, materne e non, che fanno parte del suo repertorio e di quello della sua famiglia. Viene illustrata la possibilità di avvalersi o meno dell'insegnamento della religione cattolica e richiesti i vari consensi relativi al trattamento dei dati personali, riprese video e uscite didattiche. Terminata la raccolta della documentazione, il personale della segreteria comunica alla Funzione strumentale intercultura e al Referente di plesso per l'intercultura l'iscrizione del nuovo alunno e trasferisce loro documenti e informazioni utili. I dati del nuovo alunno vengono inseriti nell'elenco degli alunni stranieri d'istituto.

Alla fase di iscrizione segue quella di assegnazione alla classe. Si tratta di una fase complessa e rispetto alla quale gli attori coinvolti nel processo esprimono sovente opinioni divergenti (vedi cap. 6 dedicato al punto di vista dei docenti). Come riferimento principale per orientarsi in questa fase, i protocolli richiamano il principio dell'assegnazione alla classe corrispondente all'età anagrafica sancito dall'articolo 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999. Tale principio risulta di più immediata applicazione nei casi in cui il percorso pregresso dell'alunno sia stato regolare e sia adeguatamente documentato e non emergano difficoltà nell'individuare l'ultima classe frequentata nel paese di provenienza. In questi casi, a prescindere dal livello di padronanza della lingua italiana, l'allievo viene inserito nella classe successiva all'ultima frequentata. Se invece la documentazione sulla scolarizzazione pregressa risulta irregolare o parziale¹⁵ e non sia possibile ricostruire con chiarezza il percorso di studi seguito l'alunno può essere assegnato a una classe di anno inferiore all'età anagrafica. Alla stessa decisione si potrà giungere anche nel caso in cui, sulla base dei risultati dei test di

¹⁵ In ogni caso, i protocolli, sulla base dell'attuale normativa, chiariscono che gli studenti anche qualora privi di documentazione o con documentazione parziale potranno sempre essere iscritti con riserva.

ingresso, venga stabilito che lo studente presenti gravi lacune che gli impedirebbero di affrontare con successo i contenuti disciplinari relativi alla classe anagrafica. Come già ricordato eventuali carenze in lingua italiana non sono considerate in sé motivo sufficiente per determinare l'inserimento in classe precedente a quella anagrafica. Ulteriori fattori che possono incidere sull'individuazione della classe di assegnazione comprendono: il numero totale degli allievi della classe, il numero degli studenti con limitata padronanza della lingua italiana, l'eventuale presenza di minori provenienti dallo stesso paese d'origine (o parlanti la stessa lingua d'origine) e le lingue straniere comunitarie insegnate. Ad ogni modo, la decisione finale spetterà al Dirigente scolastico che terrà conto del parere dei docenti della classe, del Referente interculturale e di eventuali collaboratori e richiederà l'assenso della famiglia.

5.1.2. L'area comunicativo-relazionale

Rientra nell'area comunicativo-relazionale la definizione delle procedure per un corretto processo di accoglienza dell'alunno e di inserimento nel gruppo classe. Dopo aver esaminato la documentazione ricevuta dalla segreteria, la Funzione strumentale interculturale d'istituto o il Referente di plesso contattano i genitori del nuovo inserito e fissano un colloquio (ricorrendo, se necessario, all'ausilio di un mediatore linguistico-culturale) e concordano con gli insegnanti di classe una data utile alla somministrazione dei test di ingresso. Tali test esaminano le competenze logico-matematiche, la conoscenza di una o più lingue straniere comunitarie e, nel caso in cui il nuovo iscritto sia presente in Italia da meno di un anno, della lingua italiana. Nelle fasi di elaborazione, somministrazione ed analisi dei risultati dei test può essere coinvolto un mediatore linguistico-culturale. In aggiunta ai test sulle competenze, i protocolli suggeriscono di somministrare dei questionari utili all'acquisizione di ulteriori informazioni di ordine educativo come, ad esempio, la padronanza da parte dell'allievo della propria lingua d'origine, della lingua di scolarizzazione o di altre lingue di comunicazione diffuse nel paese d'origine.

Per agevolare l'inserimento del nuovo studente, gli insegnanti preparano la classe ad accogliere il nuovo compagno e, laddove lo ritengano necessario, possono richiedere l'intervento di un mediatore linguistico-culturale che li aiuti a illustrare caratteristiche e specificità del contesto di origine dell'alunno straniero. In questa fase è importante introdurre da subito abitudini relative al vestiario o all'alimentazione dei nuovi arrivati che, se non opportunamente contestualizzate, possano diventare occasione di scherno e di emarginazione nei loro confronti da parte dei compagni non adeguatamente preparati. Il mediatore può inoltre affiancare in classe l'alunno durante le prime lezioni per agevolarlo nella comprensione del funzionamento e delle regole del nuovo

contesto scolastico. Al nuovo allievo, laddove possibile, viene assegnato uno studente tutor che lo aiuti a familiarizzare con il nuovo contesto scolastico. Nel contempo gli allievi la cui padronanza della lingua italiana sia ritenuta insufficiente vengono inseriti in un percorso di apprendimento dell'italiano L2 che potrà essere attivato all'interno della scuola stessa o, in alternativa, presso altro ente con il quale la scuola abbia stabilito un rapporto di collaborazione¹⁶.

Rientra tra gli obiettivi principali dell'area comunicativo-relazione anche la creazione di un canale di comunicazione e collaborazione con i genitori dell'allunno. A tal fine i protocolli raccomandano di attivare uno sportello di ascolto che consenta durante tutto l'anno alle famiglie degli alunni di origine straniera di informarsi sulla situazione scolastica dei propri figli, di discutere in modo rapido e immediato eventuali problemi che possano presentarsi durante il percorso scolastico e di ricevere supporto rispetto all'orientamento in uscita e al passaggio da un ciclo di istruzione al successivo.

5.1.3. *L'area educativo-didattica*

Si tratta dell'area alla quale i protocolli dedicano lo spazio maggiore. In essa sono inclusi riferimenti e indicazioni utili alla programmazione, pianificazione e adattamento della pratica didattica e alla valutazione e certificazione degli obiettivi conseguiti. Ruolo essenziale ha in questo contesto il sostegno all'apprendimento della lingua italiana come L2. Altro elemento essenziale richiamato dai protocolli all'interno dell'area educativo-didattica è il ruolo dell'educazione interculturale come prospettiva trasversale e interdisciplinare rivolta all'intero gruppo classe. Infine in questa sezione si insiste sulla necessità di instaurare e mantenere proficui rapporti di collaborazione con altri enti formativi o sociali presenti sul territorio che operino nella direzione della promozione dell'educazione interculturale.

Per quanto riguarda l'adattamento dei programmi e la personalizzazione dei piani didattici i protocolli richiamano riferimenti normativi come la C.M. n. 4233 del 19/02/2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, e sottolineano l'importanza di una programmazione individualizzata che tenga conto delle specifiche necessità dei nuovi iscritti. In particolare, nel caso in cui l'allunno, a causa di una limitata padronanza della lingua italiana, non possa essere inserito nel percorso didattico comune alla classe, i protocolli invitano, in una fase iniziale, a porre l'apprendimento della lingua italiana L2 al centro dell'azione didattica. A tutto il corpo docente viene quindi richiesto

¹⁶ Ad esempio con i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) nel caso di studenti che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età.

di definire percorsi di apprendimento personalizzati elaborati sulla base del rapporto tra le competenze linguistiche necessarie per affrontare i contenuti delle proprie discipline e le competenze linguistiche possedute dall'alunno straniero. A questo proposito i protocolli ribadiscono la necessità di introdurre le varie discipline secondo un principio di gradualità ed equilibrata successione e di emanciparsi da schemi didattici stereotipati e rigidi. Per alcune tipologie di studenti, i protocolli indicano la possibilità di predisporre un Piano didattico personalizzato (PDP). Il riferimento normativo citato a sostegno di questa possibilità è la C.M. n. 8 del 06/03/2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica». Indicazioni operative*. Ci si può avvalere dello strumento del PDP per le seguenti categorie di studenti: gli alunni neo-arrivati¹⁷, gli allievi arrivati in Italia nell'ultimo triennio ma che presentano ancora importanti lacune linguistiche¹⁸ e gli studenti stranieri la cui età anagrafica non corrisponde alla classe di inserimento¹⁹. Il Consiglio di classe, in tutti questi casi, può quindi redigere un PDP che, nel caso degli studenti stranieri, assume sempre carattere transitorio. I protocolli insistono inoltre sul fatto che il PDP non va concepito come uno strumento da adottare automaticamente ogni volta che si abbia a che fare con alunni stranieri con difficoltà in lingua italiana e che la scelta di opportune strategie educative va sempre privilegiata rispetto al ricorso a misure dispensative come quelle previste dal PDP. A tal proposito la normativa citata dai protocolli chiarisce che gli alunni con cittadinanza non italiana «necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato» (Nota n. 2563 del MIUR del 22/11/2013, p. 3).

Posto quanto già sottolineato sulla necessità di valutare caso per caso e disciplina per disciplina l'eventuale attivazione di un PDP, sulla base di un attento esame delle variabili in gioco è possibile stabilire vari gradi di personalizzazione e adattamento del piano didattico. Nell'ambito di tali variabili rientrano: il livello di conoscenza della lingua italiana (ma anche di una eventuale seconda lingua condivisa tra discente e docenti), le competenze linguistiche effettiva-

¹⁷ Rientrano in questa categoria gli studenti inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano nell'anno in corso o in quello precedente.

¹⁸ Si tratta di studenti che pur avendo superato la fase di apprendimento iniziale della lingua italiana per scopi comunicativi generali, non hanno ancora sviluppato le conoscenze linguistiche necessarie per affrontare la lingua dello studio e dei saperi disciplinari.

¹⁹ Rientrano in questa categoria tutti quegli studenti che a causa di divergenze tra sistema scolastico di origine e sistema scolastico italiano o ripetenza sono stati inseriti in classe inferiore rispetto a quella anagrafica.

mente richieste dalle singole materie e la possibilità o meno di proporre i contenuti disciplinari di queste ultime in forma semplificata (i cosiddetti 'obiettivi minimi'). Una volta prese in considerazione tutte queste variabili si potranno avere differenti opzioni.

Una prima opzione, quando le competenze in lingua italiana sono talmente limitate da non consentire di affrontare alcuna disciplina, consiste nel concentrare esclusivamente l'azione didattica sull'insegnamento dell'italiano L2. In questa fase, per la quale i protocolli indicano una durata orientativa di quattro mesi, tutte le altre materie vengono temporaneamente sospese e il giudizio sui risultati conseguiti in italiano L2 entra nella valutazione dell'italiano come disciplina curricolare.

Una seconda opzione riguarda i casi in cui la padronanza in lingua italiana, pur essendo ancora limitata, consenta di affrontare alcune discipline (o discendenti e docenti condividano altra lingua di comunicazione). In questa situazione, lo studente, che continua a dedicarsi allo studio dell'italiano L2 come disciplina prioritaria, può essere gradualmente avviato allo studio delle altre discipline, valutando caso per caso quali dovranno essere ancora temporaneamente sospese e quali potranno essere presentate in forma di obiettivi minimi o in forma completa.

L'ultima opzione si riferisce agli allievi che sono in grado di seguire autonomamente tutti gli insegnamenti in forma completa ma necessitano ancora di sostegno per sviluppare un livello di lingua italiana adeguato allo studio. Per questa categoria di discenti potranno essere attivate attività di supporto linguistico specificamente mirate al potenziamento della lingua italiana per lo studio e all'arricchimento del vocabolario tecnico e scientifico relativo ai contenuti disciplinari.

I protocolli forniscono anche indicazioni utili al reperimento di risorse da impiegare per la didattica dell'italiano L2. Innanzitutto indicano la possibilità, dopo opportuna valutazione, di convertire, in ore dedicate alla lingua italiana L2, le ore dell'alternativa alla religione cattolica e le ore destinate alla seconda lingua comunitaria. Gli interventi di potenziamento della lingua italiana L2 potranno essere inoltre inseriti all'interno di corsi o laboratori *ad hoc* erogati come ampliamento dell'offerta formativa. Sulla base di quanto stabilito dalla C.M. n. 24 del 01/03/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, i protocolli considerano tali interventi come strumento primario e fattore essenziale per il raggiungimento del successo scolastico e della piena inclusione scolastica e sociale. Le ore dedicate all'italiano L2 avranno quindi lo scopo di fornire ai nuovi allievi gli strumenti linguistici necessari per orientarsi e inserirsi nel nuovo ambiente scolastico, per migliorare le proprie capacità comunicative ed espressive e per affrontare il lessico scolastico. Come

precisato dai protocolli tali ore rappresentano innanzitutto un'importante occasione di prima accoglienza e a lungo termine mirano a favorire il successo scolastico ed evitare la dispersione scolastica. Per conseguire tutti questi obiettivi, i protocolli enfatizzano la necessità di una progettazione mirata che tenga conto del vissuto personale degli studenti stranieri e dell'eterogeneità delle loro competenze linguistiche di partenza. Viene altresì chiarito che gli insegnanti, interni o esterni, dei corsi o laboratori di italiano L2 devono essere scelti tra coloro che sono in possesso di titolo specialistico per l'insegnamento dell'italiano L2 e che i corsi dovranno essere strutturati secondo la progressione dei livelli di padronanza linguistica indicata dal QCER. Nello specifico, ferma restando la necessità di adattamenti e personalizzazioni da valutare caso per caso, vengono indicati quattro percorsi principali basati sui livelli del QCER.

Il primo percorso, pre-A1, mira alla prima alfabetizzazione, al superamento delle barriere comunicative e allo svolgimento di compiti legati alla quotidianità e di immediata rilevanza. A questo livello è di fondamentale importanza riservare una particolare attenzione alla lingua dell'accoglienza e adoperarsi per prevenire da subito potenziali situazioni di disagio e di disorientamento sia linguistico che psicologico. Il secondo percorso, A1, verte sul potenziamento della lingua della comunicazione immediata e delle abilità orali e sull'avviamento alle abilità di lettoscrittura. Esso si prefigge inoltre di sviluppare il lessico necessario per affrontare i compiti socio-comunicativi stabiliti dal QCER per il livello A1. Il percorso successivo, livello A1/A2, consiste in un ampliamento del percorso precedente nell'ambito del quale vengono introdotte strutture linguistiche via via più complesse, incrementato il vocabolario di base e il lessico essenziale per lo studio e sviluppate ulteriormente le abilità di lettoscrittura. Il quarto e ultimo percorso, A2/B1, mira al rafforzamento di quanto previsto dai percorsi precedenti con una particolare attenzione all'uso corretto della lingua e allo sviluppo delle abilità espressive. In particolare questo percorso si caratterizza per un lavoro specifico sulle abilità di lettoscrittura e sull'acquisizione del lessico specifico relativo ai vari contenuti disciplinari e della lingua per lo studio.

Indipendentemente dal percorso scelto, i protocolli ricordano di organizzare la didattica della lingua italiana L2 tenendo in debita considerazione il principio che, per gli studenti stranieri, la lingua italiana è al contempo oggetto di studio e strumento di studio. Si invitano quindi i docenti a ricorrere a testi specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 e a testi semplificati per le varie discipline. Particolarmente raccomandato è anche l'uso di laboratori linguistici e informatici e l'elaborazione di strumenti *ad hoc* per le esercitazioni e la rilevazione delle competenze.

In aggiunta all'attivazione, all'interno della scuola, di tutte le risorse profes-

sionali disponibili, interne o esterne, che possano agevolare il processo di apprendimento della lingua italiana L2 e l'inclusione degli alunni, laddove sia possibile contare su collaborazioni con altri enti formativi presenti sul territorio, i protocolli menzionano infine anche la possibilità di orientare gli alunni verso corsi extrascolastici.

Affinché gli interventi di supporto e gli strumenti compensativi fin qui menzionati sortiscano gli effetti auspicati, i protocolli insistono sulla necessità dell'adozione da parte di tutto il corpo docente di strategie didattiche inclusive rivolte all'intero gruppo classe. Strategie inclusive che tengano conto di tutte le specificità in termini di conoscenze linguistico-culturali, stili cognitivi e di apprendimento, motivazione e visione della scuola, dimensione emotiva e affettiva rappresentate nella classe. Si indica pertanto la necessità di variare le strategie di insegnamento e alternare, ad esempio, momenti di lezione frontale con momenti di didattica maggiormente partecipativa e collaborativa. A questo fine si invitano i docenti ad adottare metodi e approcci 'alternativi' come il *cooperative learning*, il *peer-to-peer*, il *tutoring*, il *problem solving*, la *flipped classroom*, le attività ludiche e il *role playing* e ad avvalersi di tecnologie didattiche digitali come PC, tablet, smartphone, LIM, traduttori digitali ed altri strumenti e software accessibili online e/o offline. Attraverso questi metodi e strumenti è infatti possibile lavorare su più canali di comunicazione (visivo, cinesico, prossemico, mimico, paraverbale) e quindi valorizzare tutti gli stili cognitivi rappresentati all'interno della classe. Va nella stessa direzione anche l'indicazione di variare la complessità del linguaggio utilizzato e la velocità dell'esposizione, fornire chiarimenti individualizzati per discente o per piccoli gruppi, adattare ai vari casi tempi di esecuzione delle consegne. Altra raccomandazione didattica contenuta nei protocolli è quella di fare quanto più possibile riferimento a situazioni e oggetti concreti contestualizzando sempre i contenuti presentati. Infine si invitano i docenti ad elaborare percorsi comuni a tutto il gruppo classe ma con obiettivi stratificati, intervenendo nei casi necessari per fornire gli strumenti compensativi richiesti, e a valorizzare le competenze e le conoscenze di tutti gli alunni che possano risultare utili all'intero gruppo classe.

Quest'ultimo punto chiama in causa il tema dell'educazione interculturale, un tema al quale i protocolli dedicano una speciale attenzione. In più punti i protocolli ribadiscono che l'educazione interculturale va intesa come prospettiva interdisciplinare e trasversale a tutti gli insegnamenti. L'adozione di una tale prospettiva prescinde dall'effettiva presenza in classe o nella scuola di alunni stranieri. Fondato sui valori dell'accoglienza, della conoscenza reciproca, dell'attenzione alle diversità e della loro valorizzazione, un tale approccio mira a favorire la crescita di tutti gli alunni in una società multiculturale. Esso riguarda quindi tutte le scuole di ogni ordine e grado e coinvolge tutti i docen-

ti e tutte le discipline. Non si tratta pertanto di una disciplina aggiuntiva ma di una chiave interpretativa comune alla luce della quale devono essere organizzati tutti gli obiettivi formativi ed educativi e presentati contenuti e nozioni oggetto di studio.

Stante la continua variabilità dei fenomeni migratori e la complessità delle società contemporanee l'adozione di un tale approccio richiedere da parte di tutti gli operatori della scuola la necessità di un continuo aggiornamento professionale. Gli istituti sono pertanto invitati a organizzare momenti regolari di approfondimento su paesi, culture e lingue d'origine delle comunità presenti sul territorio. Tali momenti formativi si intendono naturalmente rivolti alla totalità dei discenti (a prescindere dall'origine) e dei docenti (a prescindere dalla disciplina insegnata). Poiché l'organizzazione di tali eventi richiede sovente il coordinamento con associazioni o enti che promuovono la conoscenza delle comunità immigrate, i protocolli insistono sull'importanza di un buon coordinamento territoriale. La cooperazione territoriale è inoltre menzionata come elemento chiave per un'inclusione sociale a lungo termine. Sono quindi incoraggiate le collaborazioni con enti, servizi socio-sanitari, associazioni culturali, amministrazioni comunali, associazioni di immigrati e scuole di comunità, biblioteche e ogni altra realtà presente nell'area della scuola che operi nella direzione della piena inclusione di tutti gli alunni e delle loro famiglie. Per la copertura economica di tali eventi, i protocolli richiamano la possibilità, oltre a quella di accedere a fondi di istituto, di fruire dei fondi destinati alle scuole a più elevata incidenza migratoria così come stabilito dalla C.M. n. 40 del 06/04/2004, *Aree a rischio e a forte processo immigratorio*.

Rientra all'interno dell'area educativo-didattica anche la definizione dei criteri di accertamento delle competenze raggiunte e della loro certificazione. Ricorrere ad un piano didattico individualizzato basato su una ridefinizione degli obiettivi formativi e disciplinari, comporta infatti, come logico correlato, la necessità di un ripensamento dei criteri di valutazione e attestazione dei risultati conseguiti. Criteri che evidentemente non potranno essere gli stessi utilizzati per gli studenti che seguono il percorso didattico comune. I protocolli raccomandano di conseguenza l'adattamento della valutazione alle specifiche situazioni. A supporto della legittimità di un tale adeguamento menzionano quanto stabilito dal già citato l'articolo 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999 il quale, al comma 4, chiarisce che «il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento». Al rapporto tra personalizzazione dei programmi e adattamento dei criteri di valutazione fa invece riferimento il D.P.R. n. 122 del 22/06/2009 che al comma 4 precisa:

Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa definito dalle istituzioni scolastiche.

La possibilità di un adeguamento dei criteri di valutazione nel caso di alunni stranieri con specifiche necessità educative, pur non essendo esplicitamente menzionata dalla legislazione, viene presentata dai protocolli come logica conseguenza da una parte delle indicazioni sull'importanza dell'adeguamento dei programmi alle esigenze degli alunni stranieri e dall'altra del richiamo sulla necessità di stabilire una congruenza tra obiettivi didattici e sistemi di accertamento e certificazione dei risultati conseguiti. In aggiunta a questo i protocolli richiamano il principio di autonomia della valutazione così come formulato dal comma 2 dello stesso articolo 1 del D.P.R. n. 122 del 22/06/2009:

La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche.

I protocolli specificano che eventuali modifiche ai criteri di valutazione sono da intendersi come una misura a favore di tutti gli alunni, stranieri o meno, impegnati in un percorso individualizzato e che, come ricordato al comma 9 dello stesso articolo, il mero possesso di una cittadinanza non italiana non rappresenta in sé condizione sufficiente per la revisione dei criteri di valutazione:

i minori con cittadinanza non italiana presenti nel territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'art. 45 del D.P.R. n. 394 del 31/08/1999, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.

L'adeguamento della valutazione non si limita alla ridefinizione dei contenuti e degli obiettivi da raggiungere e certificare ma deve comprendere anche le modalità di rilevazione degli stessi. A questo proposito i protocolli ribadiscono il principio che le verifiche in itinere e finali debbano essere elaborate per adattarsi alle capacità degli alunni di lingua madre diversa dall'italiano e tenere conto nella propria formulazione delle specifiche difficoltà linguistiche di questo gruppo di apprendenti.

Coerentemente con quanto si qui esposto, alunni impegnati in percorsi personalizzati diversi saranno pertanto valutati secondo modalità diverse. Gli alunni appena arrivati, privi di conoscenze pregresse in italiano e che si trovano nella condizione di non poter ancora affrontare lo studio delle diverse discipline (neanche in forma ridotta), saranno valutati solo sulla base del loro impegno, partecipazione e progressi ottenuti in italiano L2. Il giudizio conseguito

rientrerà nella valutazione dell'italiano come disciplina curricolare. Gli studenti che hanno invece un livello di italiano tale da poter seguire alcune discipline, pur con obiettivi minimi, saranno valutati in quelle materie sulla base di quanto stabilito per quelle materie nel PDP. Nella compilazione del documento di valutazione dovranno quindi essere menzionati i criteri seguiti e le discipline o i contenuti disciplinari cui fa esattamente riferimento la valutazione.

Nel caso della scuola primaria, al posto della valutazione in decimi, si potrà fornire un giudizio globale in forma discorsiva che permetta di ricostruire e sintetizzare chiaramente il processo di inserimento dell'alunno, il livello di partenza in lingua italiana, la frequenza di percorsi di lingua italiana L2, i progressi ottenuti, le discipline per le quali si esprime una valutazione parziale o totale e quelle la cui valutazione è sospesa. Nel caso della scuola secondaria di primo grado invece il voto sarà espresso unicamente in decimi, inserendo, specificano i protocolli, nel caso di discipline temporaneamente sospese, una dicitura del tipo «La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana». Per le discipline affrontate sotto forma di obiettivi minimi si dovrà specificare che il giudizio è relativo allo specifico conseguimento di tali obiettivi ricorrendo ad una formula come «La valutazione espressa si riferisce al percorso personale di apprendimento in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana».

A fine anno, la decisione rispetto all'ammissione alla classe successiva verrà presa dagli insegnanti sulla base delle capacità raggiunte in italiano L2 rispetto al livello di partenza, dei risultati conseguiti nelle varie discipline, dell'impegno profuso, della partecipazione ad eventuali attività integrative, delle potenzialità dimostrate e dei progressi futuri attesi. Nel documento di valutazione che certifica l'idoneità al passaggio all'anno successivo, le diciture summenzionate potranno essere utilizzate solo per gli allievi inseriti in corso d'anno, mentre per tutti gli altri si dovrà riportare un giudizio per ogni disciplina espresso sulla base di quanto indicato dal PDP.

In riferimento all'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, i protocolli ritornano su quanto contemplato dal comma 9 dell'articolo 1 del D.P.R. n. 122 del 22/06/2009 ovvero sull'impossibilità di differenziare le prove finali sulla base della nazionalità e della lingua madre degli alunni. Allo stesso tempo menzionano però le indicazioni del paragrafo 6, dedicato agli alunni con cittadinanza non italiana, della C.M. n. 28 del 15/03/2007 il quale pur sottolineando l'«inderogabilità dell'effettuazione di tutte le prove scritte previste per l'esame di Stato e del colloquio pluridisciplinare», invita le commissioni a:

considerare la particolare situazione di tali alunni stranieri e procedere ad una opportuna valutazione dei livelli di apprendimento conseguiti che tenga conto anche

delle potenzialità formative e della complessiva maturazione raggiunta (C.M. n. 28 del 15/03/2007, p. 6).

Nella stessa direzione va anche la già citata Nota MIUR prot. n. 5744 del 28/05/2009, relativa alle disposizioni per lo svolgimento degli esami da parte degli alunni stranieri, che chiarisce:

Come noto, in sede di esame di Stato non è possibile dispensare gli alunni dalle prove scritte, in particolare da quelle di lingua straniera e dalla prova scritta nazionale prevista per gli esami conclusivi della scuola secondaria di I grado. Le oggettive difficoltà degli studenti dovranno essere pertanto compensate mediante l'assegnazione di tempi più distesi per l'espletamento delle prove, l'utilizzo di apparecchiature, strumenti informatici e ogni opportuno strumento compensativo, valutazioni più attente ai contenuti che alla forma. Pertanto, in tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella nativa, i docenti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta.

Per tutti gli alunni che affrontino l'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione senza aver ancora raggiunto il livello di italiano necessario, i protocolli invitano i docenti a inserire nella relazione di presentazione della classe all'esame tutti i riferimenti utili a ricostruire la situazione specifica dei singoli alunni stranieri e a sintetizzare il percorso di apprendimento personalizzato seguito menzionando eventuali misure compensative per le prove scritte. Per la prova di lingua italiana si raccomanda di orientare gli alunni con maggiori difficoltà linguistiche verso lo svolgimento delle tracce che abbiano una più diretta relazione con il vissuto personale degli alunni. In fase di giudizio di suggerisce di privilegiare la valutazione del contenuto su quella della forma. Quanto alla prova di matematica se ne raccomanda una strutturazione per livelli che indichi esplicitamente il livello minimo richiesto per il raggiungimento della sufficienza e lo distingua dai successivi livelli a maggiore complessità. Si ricorda inoltre la necessità di formulare in un lessico semplificato le consegne relative alla parte che riguarda gli obiettivi minimi per la sufficienza. Rispetto alla prova di inglese si invitano gli insegnanti a suggerire agli studenti stranieri più in difficoltà di svolgere la prova di comprensione del testo. Anche in questo caso è raccomandata una stratificazione della prova per livelli di complessità progressiva che permetta un'immediata identificazione degli obiettivi minimi da raggiungere. Anche nel caso della prova di inglese si raccomanda in fase di valutazione di guardare più al contenuto che alla forma. Gli studenti che, in base a quanto sancito dal comma 10 dell'articolo 5 del D.P.R. n. 89 del 20/03/2009, dalla C.M. n. 48 del 31/05/2012 e dalla C.M. n. 8 del 06/03/2013,

si sono avvalsi della possibilità di utilizzare le ore della seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua italiana L2 o della lingua inglese potranno essere esonerati dalla prova relativa alla seconda lingua comunitaria²⁰. Infine, i protocolli raccomandano di suggerire agli studenti stranieri che possano incontrare delle difficoltà nell'affrontare il colloquio interdisciplinare di orientarsi nella scelta dei contenuti da presentare verso i temi più legati al proprio vissuto (e possibilmente al proprio background linguistico-culturale migratorio) e di avvalersi di ausili come le presentazioni PowerPoint, le mappe concettuali, i cartelloni e altri supporti visivi. Anche in questo caso, in fase di valutazione, si suggerisce di basare il proprio giudizio più sui contenuti che sulla forma dell'esecuzione.

5.2. Un nuovo protocollo per accogliere, includere e orientare

Nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20* (Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Coprogettate sul Territorio, prog. 2361), il gruppo di ricerca dell'Università di Udine, formato da Fabiana Fusco, in qualità di responsabile scientifico, e dagli assegnisti di ricerca Gianluca Baldo e Federico Salvaggio, si è occupato dello sviluppo e della condivisione di un nuovo protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio nel sistema scolastico italiano. Il progetto ha coinvolto le scuole maggiormente interessate dal fenomeno nella regione Friuli Venezia Giulia e nelle province di Udine e Pordenone in particolare²¹. Attraverso il confronto diretto con i principali attori coinvolti nel fenomeno studiato e allargando le indagini oltre i confini del Friuli Venezia Giulia, per mezzo dell'analisi di un campione

²⁰ Occorre notare che queste indicazioni si applicano esclusivamente a quegli studenti stranieri che nel paese d'origine non abbiano studiato le lingue comunitarie oggetto di studio in Italia e pertanto risultino svantaggiati nei confronti del loro studio. Non si applicano invece a tutti quegli studenti che abbiano avuto precedentemente occasione di apprendere nei paesi o nel contesto familiare d'origine. Va infatti rilevato che quest'ultimo gruppo di allievi dimostra spesso un considerevole livello di padronanza in tali lingue e specialmente nel caso in cui queste esercitino una funzione importante nella comunicazione all'interno dei paesi d'origine (si pensi ad esempio al ruolo dell'inglese o del francese nelle ex-colonie in Asia, Africa e altrove).

²¹ Come già ricordato, sono stati raggiunti 12 istituti comprensivi, per un totale di 31 scuole primarie e 16 secondarie di secondo grado. Nelle classi IV e V delle scuole primarie e nelle I, II e III delle secondarie di primo grado sono stati raccolti 1.081 questionari sociolinguistici in forma cartacea tra gli studenti, 97 questionari online tra gli insegnanti e sono state registrate interviste con 40 informanti identificati tra dirigenti, personale docente e amministrativo e genitori.

di protocolli raccolti a livello nazionale e dei relativi riferimenti normativi, sono state quindi investigate le strategie per l'inclusione degli studenti stranieri adottate a livello regionale e discusse nel più ampio contesto nazionale. Questo ha permesso di redigere un rapporto dedicato ai bisogni specifici dei soggetti coinvolti dal progetto, *Report sui bisogni specifici degli attori del progetto*, ed un rapporto sul successo scolastico e scelte future dei minori stranieri, *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio*²². Sulla base di quanto emerso dalla ricerca condotta e del quadro descritto dai due report prodotti, il gruppo di ricerca ha proposto, in un volume intitolato *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021b), alcune riflessioni teoriche sulle pratiche in atto ed elaborato alcuni strumenti per l'integrazione e l'aggiornamento dei protocolli di accoglienza attualmente in uso.

Il testo è strutturato in due parti principali. La prima parte, teorico-normativa, esamina quanto contenuto nei protocolli di accoglienza adottati a livello nazionale e regionale e ne discute i riferimenti normativi. In questa parte vengono anche discusse le criticità, riguardanti la traduzione nella pratica scolastica quotidiana delle indicazioni fornite dai protocolli, rilevate a livello amministrativo e didattico e registrate dal progetto *Impact FVG 2014-20*. L'esposizione dei contenuti segue l'impostazione generale espressa già nel titolo scelto per il volume e tratta quindi distintamente di tre ambiti principali: accoglienza, inclusione e orientamento. Rispetto alla divisione in aree illustrata al paragrafo 5.1, nell'ambito dell'accoglienza confluiscono le aree amministrativo-burocratica e comunicativo-relazionale²³ e nell'ambito dell'inclusione l'area educativo-didattica che quella comunicativo-relazionale²⁴. Quanto all'ambito dell'orientamento va innanzitutto osservato che l'inclusione di una sezione sull'orientamento in uscita, generalmente trascurato dai protocolli in vigore, rappresenta uno degli elementi di originalità del volume che include una specifica discussione sulle

²² Entrambi i documenti sono disponibili online sulla pagina web della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/.

²³ L'ambito dell'accoglienza include infatti aspetti amministrativo-burocratici, come la procedura di iscrizione dei neo-arrivati e l'assegnazione alla classe, e aspetti comunicativo-relazionali, come le pratiche di prima accoglienza e inserimento e l'instaurazione di un canale di comunicazione e collaborazione con la famiglia.

²⁴ Rientrano nell'ambito dell'inclusione aspetti educativo-didattici e comunicativo-relazionali, come la programmazione dei piani di studio, l'adattamento dei programmi e delle strategie di insegnamento, la revisione dei criteri di valutazione e delle modalità di esame, gli interventi di supporto per l'italiano L2 e di educazione interculturale e la collaborazione con enti e risorse esterni presenti sul territorio.

criticità relative alle azioni di orientamento condotte con minori stranieri e relative famiglie. Tale aspetto non viene infatti esplicitamente trattato dai protocolli di accoglienza ma interessa tutte e tre le aree principali. L'area amministrativo-burocratica è coinvolta per l'aspetto che riguarda il reperimento dei dati su successo scolastico e scelte in uscita, l'area educativo-didattica per la pianificazione di interventi atti a favorire la presa di coscienza da parte dei discenti delle proprie capacità e potenzialità e infine l'area comunicativo-relazionale per il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di orientamento. Non stupisce quindi, pur in assenza di una sezione dedicata, la presenza di costanti riferimenti, più o meno espliciti, alla questione dell'orientamento all'interno dei protocolli. A tale proposito vanno rilevate l'attenzione riservata dai protocolli ai fenomeni dell'abbandono e dell'insuccesso scolastici e l'insistenza sulla necessità di fornire a tutti gli alunni gli strumenti necessari per integrarsi al meglio nella società contemporanea. Il 'nuovo' protocollo non poteva quindi non porsi il problema dell'orientamento in uscita inteso come parte di un processo atto a favorire il futuro raggiungimento da parte di tutti gli alunni di una futura collocazione sociale e lavorativa commisurata alle loro capacità e aspirazioni. Per ognuno dei tre ambiti discussi vengono infine analizzate le criticità rilevate attraverso il confronto diretto con il personale scolastico coinvolto dal progetto.

La seconda parte, pratico-operativa propone, sulla base delle riflessioni e delle criticità discusse nella parte prima, strumenti e risorse utili per l'integrazione, l'aggiornamento e l'applicazione dei protocolli. Anche questa seconda parte segue la strutturazione del volume nei tre ambiti principali dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento. Nello specifico, all'accoglienza è dedicato il capitolo 3, *Strumenti teorico-pratici per l'accoglienza: accertamento delle competenze in entrata*, che propone appunto alcuni strumenti per la rilevazione delle abilità e competenze linguistiche possedute dai minori stranieri al momento dell'ingresso nel sistema scolastico italiano. Oltre al livello di competenza in lingua italiana, tali strumenti mirano a verificare il livello di conoscenza da parte degli alunni delle proprie LO o di altre lingue eventualmente presenti nel loro repertorio. Al fine di poter essere adattati ad una fascia di allievi, che va dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado, e quindi potenzialmente molto varia, ai materiali proposti è stata data un'impostazione modulare a schede. Tale impostazione permette una certa flessibilità d'uso e le schede non sono state quindi concepite per essere utilizzate nella loro totalità ma per essere selezionate, di volta in volta, dagli insegnanti in base alle specifiche caratteristiche del campione da valutare²⁵. Nella batteria di test inserita nel capi-

²⁵ Le schede incluse nel volume comprendono una scheda di valutazione di sintesi che consente di associare al nome dell'allievo tutte le informazioni legate alle sue competenze

tolo vengono proposti anche un test per la verifica dell'estensione del vocabolario e della capacità di utilizzare in maniera appropriata alcune strutture linguistiche. Completa il capitolo una scheda di sintesi dei descrittori del QCER adattata all'età degli alunni, alle loro esperienze e conoscenze. All'ambito dell'inclusione è dedicato il capitolo 4, *Strumenti teorico-pratici per l'inclusione: adattamento e strutturazione della didattica*. Il capitolo compendia riferimenti normativi e linee guida principali per l'adattamento e la personalizzazione del piano didattico e per l'attivazione e la strutturazione di percorsi di supporto all'apprendimento dell'italiano L2²⁶. Completano il capitolo indicazioni e chiarimenti relativi alla semplificazione dei testi di studio²⁷. Infine all'ambito dell'orientamento è riservato il capitolo 5, *Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte e orientamento in uscita*. Il capitolo presenta alcuni strumenti atti ad accertare e certificare le competenze raggiunte come il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), un documento che aiuta i parlanti plurilingui a registrare e rendersi conto delle esperienze di apprendimento e di uso dei diversi codici presenti nel proprio repertorio²⁸. Oltre all'esame di alcune schede, griglie e altri strumenti di autovalutazione (anche fruibili online) viene riportato l'elenco degli enti certificatori abilitati al rilascio di

linguistiche e un questionario sociolinguistico (versione semplificata e adattata di quello utilizzato per l'indagine sul campo condotta nella fase iniziale del progetto) che consente di rilevare informazioni sul vissuto personale dell'alunno, sui codici che conosce e utilizza nelle interazioni quotidiane e sulla socializzazione con i pari. Inoltre nel caso di alunni che hanno competenze ancora limitate in lettoscrittura, al fine di raccogliere indicazioni sulle lingue conosciute, viene proposta la scheda *Disegna le lingue*. Sempre per gli alunni che non hanno ancora maturato sufficienti abilità di lettoscrittura e che frequentano le scuole primarie o dell'infanzia viene inclusa la traccia per un colloquio di piazzamento orale. Per i discendenti dai quali, considerata l'età anagrafica, ci si aspetta la capacità di interpretare semplici segni in stampatello maiuscolo, viene suggerito uno specifico test di lettura e scrittura. Anche per gli alunni più grandi, che hanno una maggiore familiarità con la lettura e la scrittura viene proposto un apposito test di piazzamento che copre i livelli A1, A2 e B1 del QCER.

²⁶ Al fine di facilitare l'individuazione di contenuti adatti al livello di padronanza linguistica richiesto, nel capitolo viene proposto un sillabo per ciascuno dei livelli di competenza A1, A2, B1 e B2, stabiliti da QCER, e adattato, anche attraverso un procedimento di verifica e confronto con i docenti coinvolti nel progetto, alle esigenze dei discendenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado.

²⁷ È questa un'esigenza sempre più avvertita non solo in relazione alla presenza di studenti con background migratorio ma anche di tutti quegli alunni, stranieri e non, che vivono in situazione di marginalità linguistica e culturale.

²⁸ Il PEL inoltre motiva gli alunni con background migratorio perché riconosce le competenze raggiunte e gli sforzi profusi, anche a livello individuale, ed offre uno strumento utile a registrare i progressi linguistici e culturali.

attestati ufficiali di competenza linguistica nell'italiano come lingua seconda con relativi contatti e indirizzi all'interno del territorio regionale. Completano il capitolo alcune indicazioni sulla pianificazione di interventi specificamente mirati all'orientamento dei minori stranieri e delle loro famiglie.

A conclusione del volume in appendice vengono riportati: un elenco completo dei riferimenti normativi regionali, nazionali e internazionali, una selezione bibliografica di orientamento sull'insegnamento dell'italiano L2, un elenco delle principali case editrici specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2 e una rassegna della sitografia fondamentale per l'italiano L2.

Il lavoro è quindi principalmente destinato a dirigenti scolastici, personale docente e tecnico-amministrativo, ma gli argomenti discussi risultano di interesse anche per specialisti di glottodidattica, linguistica educativa ed educazione interculturale.

6. Il punto di vista dei docenti

Come ricordato nel capitolo 5, nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20*, oltre ai 1.081 questionari sociolinguistici cartacei raccolti tra gli studenti¹, sono state realizzate quaranta interviste con informanti identificati tra dirigenti, personale docente e amministrativo e genitori. Attraverso le analisi di queste ultime è stato possibile far luce su alcune criticità che riguardano la traduzione nella pratica scolastica quotidiana delle indicazioni contenute nei protocolli attualmente in vigore.

Per quanto riguarda il personale scolastico intervistato, va premesso che questo, nel complesso, si è rivelato al corrente dell'esistenza e delle finalità del *Protocollo per l'accoglienza* e ben r informato rispetto alle funzioni della Commissione interculturale e dei suoi componenti. Gli informanti hanno dichiarato, in alcuni casi, un'esperienza pluriennale di lavoro con gli studenti stranieri, le loro famiglie e le relative comunità d'origine. Docenti e personale tecnico-amministrativo hanno dimostrato inoltre familiarità con le principali tipologie di interventi attivabili a favore degli alunni stranieri come il ricorso a mediatori linguistico-culturali e specialisti di italiano L2 o l'organizzazione di iniziative nell'ambito dell'educazione interculturale. Hanno altresì dichiarato di conoscere i principali canali di finanziamento (sia interni all'istituto di appartenenza sia esterni) per la copertura economica delle azioni contemplate dai protocolli. Come esempio di quanto è stato realizzato in tal senso, gli intervistati hanno menzionato, tra le altre attività, anche l'organizzazione di 'giornate delle culture e delle lingue' miranti a valorizzare la varietà di culture, lingue, tradizioni culinarie, abitudini e abbigliamento riscontrabile nei diversi contesti d'origine degli alunni dell'intero gruppo classe (specificità regionali italiane incluse). Giornate che, a detta degli intervistati, si sono rivelate un'ottima occasione di interazione tra studenti e genitori italiani e stranieri.

Le criticità rispetto alla messa in atto di idonee strategie a beneficio degli alunni stranieri che emergono dalle interviste non sono pertanto imputabili (almeno per quanto riguarda il campione raggiunto) ad una mancata familiari-

¹ Si tratta di studenti delle classi IV e V delle scuole primarie e della I, II e III delle secondarie di primo grado. Oltre a questi sono stati raccolti novantasette questionari somministrati a insegnanti in forma digitale.

tà con lo strumento del protocollo, ma riguardano situazioni specifiche, segnalate dagli intervistati, in cui la traduzione nella pratica didattica e nella prassi scolastica delle indicazioni contenute nei protocolli si scontra con varie difficoltà di ordine formativo, organizzativo e finanziario. Tali criticità sono rapportabili ai tre principali ambiti dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento discussi nel paragrafo 5.2.

6.1. Accoglienza

Nella fase di accoglienza le prime difficoltà segnalate emergono al momento dell'iscrizione. Come visto i protocolli, nel caso in cui insorgano difficoltà di comunicazione nella fase di iscrizione, dovute ad un'inadeguata padronanza della lingua italiana da parte dei genitori, raccomandano al personale di segreteria di intervenire per agevolare e semplificare la fase di completamento della domanda fornendo ulteriori spiegazioni o ricorrendo ad una lingua straniera. A tal proposito gli intervistati dichiarano che, anche laddove il personale tecnico-amministrativo sia in grado di esprimersi in inglese (la principale lingua di comunicazione internazionale eventualmente conosciuta dal personale), accade di frequente che siano i familiari dei minori stranieri a non conoscere tale lingua. In aggiunta a ciò, i materiali esplicativi in più lingue, anche quando disponibili, nella pratica quotidiana non riescono normalmente a coprire la totalità degli idiomi e varietà linguistiche che caratterizza i contesti d'origine delle famiglie dei minori e talune lingue restano inevitabilmente scoperte. Quanto all'intervento del mediatore linguistico-culturale, previsto proprio in quei casi in cui non si riesca a stabilire un canale di comunicazione tra genitori e segreteria, il personale intervistato sottolinea gli ostacoli organizzativi e finanziari dovuti alle tempistiche per l'attivazione dei mediatori e per la richiesta della copertura finanziaria degli interventi. Viene anche ricordato che per alcuni paesi e lingue il numero di mediatori disponibile per la regione Friuli Venezia Giulia è esiguo e assolutamente insufficiente per far fronte alle esigenze di tutte le scuole. Occorre, a questo proposito, richiamare l'importanza, al momento della raccolta dati, di una puntuale identificazione di tutte le lingue e varietà che fanno parte del repertorio linguistico della famiglia e non solo quelle dichiarate in prima battuta dalla famiglia. Accanto alle lingue nazionali e regionali, per ragioni storiche, culturali e religiose, in molti contesti d'origine sono spesso conosciute altre lingue straniere che possono a prima vista sfuggire nella fase di raccolta dati ma risultare estremamente utili proprio in caso di difficoltà di reperimento mediatori².

² Un esempio di quanto detto, emerso durante la ricerca, è quello di una scuola secondaria

Per i motivi fin qui illustrati dalle interviste emerge il ricorso nella prassi quotidiana ad una pratica dei cui evidenti limiti e contraddizioni il personale amministrativo si dimostra perfettamente consapevole ma che viene presentata come *extrema ratio*. Si tratta cioè del chiedere il supporto, in tutti i casi in cui non si riesca ad attivare un mediatore, di altri familiari, amici o connazionali presenti in Italia da più tempo e con un migliore livello di italiano che operino da traduttori. Una tale situazione di compromesso non può evidentemente garantire gli standard di specializzazione e professionalità su cui i protocolli sovente ritornano.

Non meno problematica risulta l'acquisizione di informazioni sulla scolarità pregressa prevista dai protocolli. In questo ambito le difficoltà dovute alla lingua straniera di redazione della documentazione si sommano alla mancanza di riferimenti sui sistemi scolastici d'origine a disposizione del personale amministrativo. A tale riguardo gli intervistati esprimono l'esigenza di ricevere ulteriore formazione specifica sulla divisione in cicli di istruzione, sulla durata dell'obbligo scolastico, sui piani di studio e contenuti disciplinari, su criteri e scale di valutazione nei sistemi scolastici dei paesi d'origine degli alunni stranieri che li aiuti ad interpretare i dati raccolti. Tali difficoltà interpretative della documentazione sulla scolarità pregressa finiscono per condizionare anche la scelta della classe di assegnazione dei nuovi arrivati. Come ricordato al paragrafo 5.1.1, il principio generale sancito dai protocolli è quello dell'inserimento secondo età anagrafica per tutti i casi in cui ci si trovi di fronte ad un percorso di studi nel paese d'origine regolare e trasparente. Nelle situazioni in cui tale trasparenza manchi l'alunno potrà essere inserito in anno inferiore rispetto a quello corrispondente all'età anagrafica. Da quanto detto si comprende chiaramente quanto essenziale sia mettere il personale amministrativo nelle migliori condizioni per valutare adeguatamente la documentazione prodotta dai nuovi alunni.

Inoltre, poiché la decisione finale sull'assegnazione alla classe spetta al Dirigente scolastico che tiene conto, ai fini di tale decisione, anche del parere dei docenti, appare rilevante notare che non tutti i docenti intervistati sono favore-

di primo grado che aveva enormi difficoltà a comunicare con una famiglia originaria dell'Azerbaigian dovute al fatto che l'unico mediatore di lingua azera rintracciato sul territorio regionale non era disponibile in tempi utili. Dopo più attento accertamento, è emerso che tutti i familiari comprendevano la lingua turca (lingua genealogicamente imparentata con l'azero) per la quale la disponibilità di mediatori in Friuli Venezia Giulia è molto più alta. Analogo ragionamento può valere, ad esempio, per la conoscenza delle lingue hindi e urdu in Bangladesh o della lingua urdu in Afghanistan. Risulterebbe poi essenziale avere una certa idea del grado di intercomprensione tra lingue e varietà perché anche questo può aiutare a sopperire alla mancanza di mediatori (si pensi al caso di bulgaro e macedone, lingue mutualmente intellegibili).

voli all'applicazione del criterio dell'inserimento per età anagrafica. Tali insegnanti, pur non contestando il criterio *qua talis*, lamentano il fatto che nella pratica scolastica quotidiana, per motivi legati all'organizzazione della didattica, non è sempre possibile sostenere adeguatamente tali alunni con gli interventi di cui avrebbero bisogno e pertanto preferirebbero in ogni caso un inserimento in classe precedente (cioè a maggior ragione quando si ha a che fare con inserimenti tardivi in corso o chiusura d'anno). Il seguente paragrafo illustra proprio alcune di queste criticità, sollevate dagli intervistati, rispetto alla programmazione e alla gestione degli interventi inclusivi.

6.2. Inclusione

Per quanto riguarda l'ambito dell'inclusione, come visto al paragrafo 5.1.2, i protocolli raccomandano di stabilire prima possibile un canale di comunicazione con i genitori stranieri che consenta loro di informarsi tempestivamente sulla situazione scolastica dei propri figli e di confrontarsi in modo rapido ed immediato su eventuali problemi che possano presentarsi durante l'anno. A tal fine viene suggerito il coinvolgimento dei mediatori linguistico-culturali e incoraggiata l'apertura di sportelli d'ascolto dedicati. Rispetto a tali indicazioni il personale scolastico intervistato dichiara alcuni impedimenti. Come osservato al paragrafo precedente, la questione della lingua rappresenta l'ostacolo principale al quale si somma la già discussa problematica del reperimento dei mediatori e della copertura finanziaria del loro intervento. Anche in questo frangente, nella prassi quotidiana, gli intervistati sostengono di essere spesso costretti a ricorrere a mediatori improvvisati scelti all'interno del circolo di conoscenze dei genitori e nei casi più estremi persino ai minori stessi. Quest'ultima opzione le cui evidenti controindicazioni non sfuggono agli intervistati, esprime in modo inequivoco la situazione di estremo disagio in cui il personale scolastico si trova talvolta ad operare. L'assenza di un mediatore specializzato e *super partes* si fa sentire in modo ancora più forte in tutte quelle situazioni in cui all'ordine del giorno è la discussione di questioni sensibili come, ad esempio, quelle legate a pratiche igieniche, pulizia del corpo e abbigliamento³.

³ Un caso particolarmente delicato è, ad esempio, quello segnalato dagli intervistati in relazione alle abitudini culinarie e alle condizioni abitative di alcune famiglie straniere che fanno sì che gli indumenti dei minori si impregnino degli odori di cottura e frittura di quanto cucinato a casa. Tale condizione può mettere in difficoltà con i compagni gli alunni stranieri coinvolti e trasformarsi facilmente in occasione di scherno e derisione. Il supporto di un mediatore per trattare con la famiglia questioni come queste è senza dubbio fortemente auspicabile.

Anche le questioni di genere possono interpersi nei rapporti tra insegnanti e genitori. Nel caso di alcune comunità immigrate più conservatrici⁴, risulta estremamente difficile coinvolgere le madri nella vita scolastica dei figli a causa della ridotta padronanza in lingua italiana. In questi contesti sovente sono solo i padri a lavorare fuori casa e a possedere il livello di lingua italiana necessario per interagire con la scuola. Di conseguenza, anche se nei paesi d'origine erano le madri a occuparsi della scuola dei figli, dopo il trasferimento in Italia, esse sono tagliate fuori dalle interazioni con gli insegnanti. Dall'altro lato, i padri, proprio in quanto lavoratori, non riescono ad assicurare sempre una partecipazione costante ai colloqui o ai momenti di confronto. In più di un caso, inoltre il personale scolastico di genere femminile intervistato ha manifestato un disagio nel relazionarsi con i padri degli alunni provenienti da tali comunità. Questi, a detta delle intervistate, manifesterebbero la tendenza a sfuggire alle interazioni con le donne in generale e dimostrerebbero talvolta scarsa considerazione nei riguardi delle insegnanti donne proprio in quanto donne e lavoratrici. Si tratta di una segnalazione molto grave che necessita di ulteriore approfondimento.

Gli intervistati, oltre alle surriferite difficoltà incontrate nel coinvolgere entrambi i genitori nei colloqui e nelle riunioni di classe, segnalano la tendenza da parte dei genitori stranieri a sottrarsi ai momenti associativi tra genitori e alunni e alle attività extrascolastiche. Le madri e i padri degli studenti stranieri tendono inoltre ad evitare di ricoprire cariche come quella di rappresentante dei genitori. Un tale atteggiamento viene ricondotto dagli informanti, oltre che alla ridotta padronanza in lingua italiana ed alla mancanza di tempo a disposizione, ad una propensione osservata presso molte famiglie straniere a delegare, quasi totalmente, l'istruzione dei figli ai loro insegnanti. Per comprendere le motivazioni più profonde che si celano dietro tale atteggiamento sarebbe necessario approfondire le specificità dei sistemi scolastici d'origine non solo sotto l'aspetto della loro strutturazione interna ma anche sotto quello relativo alla percezione generale della scuola nelle società d'origine, al rapporto docente-discente e alle aspettative sui ruoli rispettivamente ricoperti da insegnanti e genitori. A tal proposito gli intervistati lamentano la mancanza di formazione specifica. Allo stesso tempo, e in apparente contraddizione con quanto appena affermato sulla generale tendenza dei genitori stranieri a delegare, vengono evidenziate proprio da parte di questo gruppo di genitori le maggiori resistenze ad affidarsi alle indicazioni dei docenti per quanto riguarda l'accertamento di eventuali difficoltà di apprendimento. I genitori stranieri tenderebbero, più di quelli italiani, a ignorare le segnalazioni da parte del personale scolastico rispet-

⁴ Nelle interviste viene menzionato in questo frangente il caso della comunità bangladesa.

to alla necessità di intraprendere iter diagnostici su sospetti disturbi cognitivi⁵. Si tratta di dinamiche complesse alla cui comprensione gioverebbe senza dubbio una migliore conoscenza del funzionamento del sistema di accertamento e compensazione di eventuali difficoltà cognitive nei sistemi scolastici d'origine. Inoltre atteggiamenti di rifiuto o sottovalutazione delle problematiche segnalate andrebbero esaminati e contestualizzati alla luce della visione e percezione della malattia nei contesti culturali di origine, tutti aspetti rispetto ai quali gli intervistati si dichiarano non sufficientemente formati.

Restando sul tema di specifici usi culturali o religiosi che possono in qualche modo ostacolare, se non adeguatamente affrontati, il processo di inclusione, gli intervistati sottolineano alcuni particolari relativi all'abbigliamento, come il velo portato da alcune alunne musulmane o il copricapo di alcuni alunni sikh. Questi possono diventare oggetto di curiosità e attenzione da parte dei compagni di classe e occasionalmente generare comportamenti di scherno o derisione. Per impedire che questo avvenga taluni informanti ricordano l'importanza di una pronta attivazione di interventi di contestualizzazione di tali pratiche culturali e religiose che preparino la classe ad accogliere i nuovi compagni (avvalendosi eventualmente dell'ausilio di mediatori linguistico-culturali o rappresentanti di comunità). Dalle interviste non emerge invece alcuna specifica criticità legata alle prescrizioni alimentari che caratterizzano alcune tradizioni religiose. Viene però rilevata la mancanza di specifica formazione in materia che è talvolta causa di dubbi. Ad esempio, agli insegnanti non è chiaro perché, al di là della nota proibizione della carne suina, alcune famiglie musulmane consentano ai figli di mangiare carne vaccina e pollame mentre altri richiedano un menù totalmente privo di carni e perché quest'ultima tendenza sia oggi in aumento rispetto al passato⁶. Oltre a dubbi

⁵ Come previsto ad esempio dalla legge n. 104 del 05/02/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

⁶ A tale proposito va notato che la carne degli animali di cui è consentito cibarsi (come bovini, ovini, pollame, ecc.) viene consumata solo dopo macellazione rituale e solo a quel punto essa diventa pienamente lecita ossia *halāl*. Poiché la carne è considerata un alimento imprescindibile per l'alimentazione, le prime comunità musulmane stabilitesi in Italia, in un momento in cui le macellerie islamiche erano poco diffuse o assenti, basandosi su una possibilità di deroga contemplata dalla stessa legge islamica, consentivano ai figli di consumare a scuola qualsiasi tipo di carne (purché non si trattasse di carne suina). Con la diffusione negli ultimi anni di un sempre più elevato numero di macellerie *halāl* (soprattutto nelle grandi città), il consumo domestico di carne *halāl* non è più un problema e per questo sempre più famiglie richiedono alle scuole di non dare più alcun tipo di carne ai propri figli (pesce e uova possono invece sempre essere consumate senza alcun tipo di preparazione rituale). Sulle prescrizioni alimentari in ambito islamico cfr. Hillenbrand, 2016, p. 139.

e curiosità la mancanza di formazione e linee guida in questo ambito può generare incertezze e esitazioni sugli atteggiamenti da adottare in alcune situazioni tali da mettere il personale scolastico in condizione di forte disagio. Ad esempio per quanto riguarda il digiuno, dall'alba al tramonto, osservato da alcuni studenti musulmani durante il mese di Ramadan, alcuni intervistati dichiarano di trovarsi in difficoltà perché non hanno istruzioni su come intervenire in caso di malore da parte degli allievi che digiunano. Si chiedono se in una tale eventualità sia loro possibile somministrare acqua o fonti di zucchero per aiutare gli studenti a riprendersi⁷. In questi casi, anche in ragione dell'esistenza all'interno dell'Islam di vari gruppi e correnti interpretative⁸, una delle possibili strategie praticabili potrebbe essere quella di ricorrere al mediatore linguistico-culturale come supporto e moderatore nell'ambito di incontri tra insegnanti e famiglie mirati alla ricerca e alla definizione di una prassi comune e condivisa che tenga conto delle esigenze e sensibilità di tutti i soggetti coinvolti⁹.

Rientrano tra le criticità segnalate anche quelle relative all'osservanza delle regole per il ritiro dei minori all'uscita della scuola. Secondo gli intervistati le maggiori difficoltà in questo ambito riguardano il rispetto degli orari di uscita stabiliti¹⁰ ed il ricorso a parenti o conoscenti per il ritiro dei minori da scuola. In quest'ultimo caso risulta talvolta difficile, senza un adeguato supporto linguistico-culturale, far comprendere il principio che sebbene, in una visione allargata della famiglia, i genitori possano considerare parenti, amici e vicini

⁷ Si tratta, come specificato dagli intervistati, di un dubbio legato ad una possibilità esclusivamente ipotetica (non ad un caso realmente accaduto), ma la preoccupazione è comunque avvertita e sintomatica di una difficoltà di fondo a muoversi su un terreno solo parzialmente conosciuto e insidioso per le potenziali conflittualità che può generare (sulla pratica del digiuno durante il mese di Ramadan e relative proibizioni cfr. Hillenbrand, 2016, pp. 100-104).

⁸ Gruppi e correnti che sono rappresentati anche nell'ambito delle singole comunità musulmane (marocchina, tunisina, pakistana, bangladesi, ecc.).

⁹ Qualora si volesse interpellare il mediatore linguistico-culturale per richiederli direttamente un suo parere professionale su una determinata questione 'islamica' (come quella qui discussa dell'interruzione del digiuno in caso di malore), per quanto certamente utile dal punto di vista delle conoscenze acquisite, una tale iniziativa non potrebbe avere carattere risolutivo sul piano operativo. Il punto di vista del mediatore infatti potrebbe non corrispondere a quello delle singole famiglie o essere rifiutato da genitori appartenenti a differenti scuole interpretative (sulle varie scuole giuridiche interne all'Islam sunnita vedi ad esempio Hillenbrand, 2016, pp. 123-125 e sulla giurisprudenza dell'Islam sciita invece cfr. Hillenbrand, 2016, pp. 176-179).

¹⁰ Orari il cui mancato rispetto, nelle situazioni più gravi in cui si verificano lunghi e ripetuti ritardi, può comportare la necessità di segnalazione alle autorità competenti.

come 'persone di casa', dalla normativa scolastica questi, se sprovvisti delle apposite deleghe, sono considerati come semplici estranei ai quali la legge vieta di affidare i minori o di trasmettere informazioni sensibili.

Altro punto dolente segnalato è quello del rispetto dell'obbligatorietà della frequenza scolastica. Dalle interviste emerge che alcune famiglie straniere tendono a prolungare i periodi di soggiorno nel paese d'origine durante le vacanze riportando a scuola i figli con diverse settimane di ritardo per proprie esigenze organizzative¹¹. Collegato alla questione della mancata comprensione di quanto contemplato dall'obbligo scolastico, vi è poi la percezione da parte di alcuni genitori dell'educazione motoria e musicale e delle gite scolastiche come attività opzionali e superflue. La difficoltà segnalata in questo caso è quella di far comprendere ai genitori che le ore dedicate a tali attività sono parte integrante del tempo scuola e in quanto tali obbligatorie. Anche in questo caso al fine di poter contestualizzare adeguatamente i summenzionati atteggiamenti emerge la necessità di specifici interventi formativi sui sistemi scolastici di provenienza che includano indicazioni sulle abitudini di spostamento da e verso la scuola dei minori, sulla durata del tempo scuola e delle vacanze e sulla obbligatorietà delle varie attività didattiche ed educative. A ulteriore complicazione del quadro, attività come lo sport, la musica e le gite, in alcuni contesti culturali di provenienza, possono essere giudicate non solo come non essenziali ma persino inappropriata in quanto possibile causa di comportamenti non ammissibili dal punto di vista culturale e/o religioso¹².

Un'ulteriore criticità riguarda le difficoltà da parte di alcuni genitori stranieri a sostenere i figli nello studio a casa e il mancato rispetto delle scadenze per la consegna dei compiti. Tali difficoltà sono attribuite dagli intervistati alla mancanza del tempo e delle conoscenze necessari da parte dei genitori per se-

¹¹ Tra queste gioca senza dubbio un ruolo il fatto che in prossimità delle date di rientro a scuola i biglietti aerei sono più costosi e i posti disponibili più limitati. Inoltre nel caso dei paesi più lontani, nei quali per motivi economici e di tempo le famiglie straniere non riescono a rientrare di frequente, la tendenza è quella di sfruttare al massimo il periodo di soggiorno nel PO prolungandolo il più possibile.

¹² Ad esempio attività come l'educazione motoria e le gite scolastiche (e maggior ragione quelle con pernottamento) possono venire considerate come possibile occasione di contatto fisico tra generi e promiscuità. Sempre per il timore di cadere in comportamenti promiscui, gli insegnanti segnalano l'occasionale rifiuto da parte di alcuni studenti di sedersi accanto ai compagni di diverso genere (per quanto riguarda l'Islam, sui rapporti tra i sessi e sul ruolo della donna cfr. Hillenbrand, 2016, pp. 287-320). Quanto alle ore di educazione musicale queste invece possono includere l'utilizzo di determinati strumenti musicali considerati vietati dal punto di vista di alcune tendenze interpretative religiose (sulla questione del divieto di alcune forme musicali o di determinati strumenti musicali in ambito islamico cfr. Shiloah, 1997).

quire i figli a casa e alla poca familiarità con l'uso degli strumenti digitali per l'interazione con la scuola (come il registro elettronico)¹³.

Quanto alla pianificazione degli interventi inclusivi, viene innanzitutto segnalato il problema delle tempistiche dei bandi per il finanziamento di tali attività. I bandi sono generalmente emessi ad inizio anno scolastico e, a causa dei tempi tecnici previsti, anche quando si riesca ad accedere al finanziamento questo potrà essere utilizzato unicamente per iniziative condotte nella seconda parte dell'anno scolastico o in prossimità della sua chiusura. Indicazioni dei protocolli, come quelle relative all'immediata attivazione ad inizio anno di percorsi di sostegno per i nuovi arrivati, supporto linguistico (corsi di italiano L2) e culturale (interventi dei mediatori culturali), non risultano quindi facilmente applicabili nella quotidianità a causa di impedimenti tecnici e burocratici. Gli intervistati auspicano quindi un ripensamento da parte delle autorità competenti sulle tempistiche di erogazione dei bandi per l'italiano L2 e la mediazione linguistico-culturale in modo da adeguarle alle concrete esigenze della scuola¹⁴. In aggiunta a tutto questo, viene sottolineata l'esiguità del numero di ore finanziate a disposizione per la didattica dell'italiano L2¹⁵.

In aggiunta a quanto detto viene segnalata la presenza di alunni che frequentano alternativamente anni o frazioni di anno in Italia e nei paesi d'origine. Una tale frequenza scolastica alternata tra Italia e paesi d'origine non solo pone in discussione la comune visione e interpretazione del fenomeno migratorio come movimento monodirezionale (dai paesi d'origine verso l'Italia) ma implica la necessità di un adeguamento dei modelli operativi per gli interventi inclusivi che tenga conto delle specifiche dinamiche di queste nuove forme di migrazione¹⁶.

¹³ A tal proposito va rilevato che le interviste sono state condotte prima dell'inizio della pandemia di Covid-19 e del relativo passaggio in DAD di larga parte dell'attività didattica. Tale situazione ha inevitabilmente aggravato le problematiche qui discusse sia rispetto allo studio a casa sia all'uso delle tecnologie digitali (come emerso dalle formazioni online con insegnanti tenute dal gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-20* dopo lo scoppio della pandemia).

¹⁴ Un tale ripensamento dovrebbe in ogni caso contemplare anche la possibilità di attivare interventi tardivi in quanto molto frequenti sono anche gli inserimenti in corso o in chiusura d'anno. Dal momento che un tale fenomeno si riscontra oramai con una certa regolarità in tutte le scuole, occorre quindi prevedere, nella pianificazione degli interventi di supporto, oltre alla programmazione di interventi ad inizio anno, anche quella di attività in fasi successive dell'anno scolastico rivolte agli alunni che si iscrivono con diversi mesi di ritardo.

¹⁵ Gli intervistati indicano un numero di ore totali per tutto l'anno scolastico e per tutti gli alunni stranieri di una singola scuola che in media va dalle 30 alle 50 ore.

¹⁶ Se, come già affermato, una chiara comprensione del percorso scolastico seguito nel paese d'origine è sempre fortemente auspicabile quando si ha a che fare con studenti stra-

All'inadeguata conoscenza di molti contesti di origine degli studenti e delle relative specificità linguistico-culturali sono inoltre attribuite dagli intervistati le difficoltà incontrare nella pratica didattica quotidiana nell'applicare le indicazioni dei protocolli sulla valorizzazione delle conoscenze linguistico-culturali di tutti gli alunni¹⁷. Gli insegnanti sottolineano il fatto che alcune discipline come la storia o la geografia (ma anche le lingue o la matematica) rappresenterebbero l'ambito ideale su cui innestare percorsi trasversali di educazione interculturale ma al contempo dichiarano di non possedere gli strumenti teorico-pratici necessari per la realizzazione di tali percorsi e mettono in evidenza la mancanza di materiali didattici ad hoc. Altro elemento che emerge dalle interviste è il disagio manifestato da parte di alcuni studenti stranieri a parlare davanti alla classe nelle proprie lingue d'origine o dei paesi di provenienza della propria famiglia dovuto, a giudizio degli informanti, al timore di apparire 'diversi' o 'stani' agli occhi dei compagni. Si tratta di una segnalazione molto importante relativa ad un fenomeno da non sottovalutare e da indagare ulteriormente sul quale influiscono con ogni probabilità fattori come l'età degli alunni e dell'arrivo in Italia o la percentuale di studenti stranieri nel gruppo classe¹⁸. Al fine della valorizzazione delle conoscenze linguistico-culturali degli alunni un ruolo importante, come più volte ribadito dai protocolli, è quello rivestito dalle collaborazioni territoriali con associazioni culturali e di comunità. A questo proposito però gli intervistati, in molti casi, dichiarano di non essere al corrente delle attività svolte da tali associazioni (comprese ad esempio quelle relative all'insegnamento e al mantenimento delle lingue d'origine) e di non essere a conoscenza di collaborazioni in atto tra la propria scuola ed eventuali scuole di comunità¹⁹.

nieri, essa diventa a fortiori assolutamente indispensabile in questi casi di frequenza scolastica alternata tra paesi e sistemi scolastici diversi.

¹⁷ Dalle analisi condotte nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-20* emerge con chiarezza che, sebbene i protocolli tornino sovente sulla necessità di promuovere una didattica interculturale come approccio trasversale e interdisciplinare, a causa della mancata familiarità con molti dei contesti d'origine, i riferimenti linguistici e culturali a tali contesti a lezione da parte degli insegnanti (o da parte degli studenti su sollecitazione dei propri docenti) assumono carattere episodico (cfr. Baldo, Salvaggio, 2021).

¹⁸ Quanto detto sulla generale saltuarietà della presenza nella prassi didattica di riferimenti linguistico-culturali ai contesti d'origine non può però che rinforzare eventuali resistenze già presenti e dovute ad altri fattori.

¹⁹ Fa eccezione a questo proposito il caso della scuola di lingua serba gestita a Trieste dalla storica comunità serbo-ortodossa ben noto agli insegnanti triestini intervistati e da essi esplicitamente menzionato nelle loro dichiarazioni.

6.3. Orientamento

Come volte ricordato al paragrafo 5.2, nei protocolli manca una sezione specifica dedicata alla questione dell'orientamento in uscita sebbene al loro interno siano rintracciabili diversi rimandi impliciti o espliciti a tale problematica. Le interviste confermano l'assenza nei percorsi di orientamento organizzati presso le scuole degli informanti di interventi rivolti in modo specifico agli studenti stranieri e alle loro famiglie. Gli stessi intervistati indicano però alcune caratteristiche peculiari di questo gruppo di discenti e dei loro genitori che dovrebbero essere tenute in debita considerazione nella programmazione delle attività di orientamento che coinvolgono studenti stranieri. Un primo dato che emerge è quello della tendenza da parte degli allievi di origine straniera a prediligere al termine della scuola secondaria di primo grado gli istituti tecnico-professionali rispetto ai licei (con percentuali a favore dei primi nettamente maggiori rispetto a quelle del resto dei compagni). Tale orientamento è imputato dagli intervistati da un lato alla situazione socio-economica delle famiglie straniere, che propenderebbero per percorsi che permettano un ingresso nel mondo del lavoro in tempi più brevi, e dall'altro al fatto che alcuni stranieri presentano ancora al termine della scuola secondaria di primo grado carenze linguistiche tali da condizionare la scelta della scuola di grado successivo. Vengono poi segnalate alcune differenze di genere. Alcune famiglie provenienti da comunità più conservatrici dimostrano meno disponibilità ad investire sul futuro delle figlie femmine rispetto ai loro fratelli maschi (anche in presenza di risultati scolastici superiori delle prime rispetto ai secondi)²⁰. In aggiunta a questo, talvolta le famiglie dimostrano di non essere al corrente del fatto che l'obbligo scolare in Italia non termina con la fine della scuola secondaria di primo grado, ma, come noto, si protrae ancora per due anni o fino al compimento del sedicesimo anno di età. Da quanto detto emerge quindi la necessità di elaborare strategie di orientamento specificamente destinate agli alunni stranieri che favoriscano una piena presa di coscienza delle proprie risorse e potenzialità (anche legate al proprio bagaglio linguistico-culturale familiare) e che favoriscano il raggiungimento di una futura collocazione sociale e lavorativa commisurata alle loro capacità e aspirazioni.

²⁰ Dalle interviste non emerge invece alcun accenno al fenomeno al quale alcuni documenti MIUR, come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (C.M. n. 4233 del 19/02/2014), fanno riferimento con l'espressione «segregazione formativa» e che sarebbe causato da un «inconsapevole pregiudizio» da parte di insegnanti e dirigenti sulla base del quale alcuni indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, come i licei, tenderebbero a essere sconsigliati agli studenti stranieri (C.M. n. 4233 del 19/02/2014, pp. 14-15).

7. Quali politiche di educazione linguistica per i minori e le famiglie plurilingui? Qualche spunto conclusivo

La presenza di alunni e ragazzi con background migratorio presuppone il definitivo abbandono dell'idea di un progetto educativo *ad hoc*, da sviluppare solo nelle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri. È necessario invece abbracciare diffusamente l'idea di un percorso di educazione linguistica in ogni scuola, con una specifica attenzione al plurilinguismo (tratto da sempre al centro dell'interesse non solo educativo in una regione plurale come il Friuli Venezia Giulia), a prescindere dalla presenza più o meno numerosa di allievi con background migratorio. Questi ultimi, sempre più spesso nati in Italia, cioè di 'seconda generazione', vanno invece supportati con attività e interventi che facilitino lo studio in lingua italiana, presupposto indispensabile per l'orientamento scolastico e per il proseguimento della traiettoria scolastica nel nostro paese. Tali prospettive richiedono però il parallelo sviluppo delle conoscenze e delle competenze in materia negli insegnanti. L'evoluzione continua del fenomeno del flusso migratorio nel nostro paese e nel contesto socioeconomico inducono alla riflessione sulla necessità di modificare anche i modelli di formazione del personale della scuola. Il progetto di ricerca qui descritto e gli esiti dell'indagine via via commentati costituiscono indubbiamente una importante occasione di sviluppo professionale per gli insegnanti, in linea con quanto affermato nella pubblicazione *Diversi da chi? elaborata dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* del Ministero dell'Istruzione (settembre 2015):

Sono molte le istituzioni scolastiche – del primo e del secondo ciclo, così come del comparto delle scuole per adulti che, da sole o in rete, e spesso col sostegno fattivo di Enti Locali, Università, terzo settore – hanno negli ultimi anni saputo costruire risposte efficaci alle nuove esigenze. Queste esperienze, costruite sul campo, offrono un ricco repertorio di indicazioni e di suggerimenti. Ma non sempre esse sono conosciute e diffuse: occorre dunque passare dal 'brusio' delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo.

Argomentazioni riprese e aggiornate nel recente documento dell'*Osservatorio* che porta il titolo *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integra-*

zione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori (marzo 2022; cfr. <https://www.miur.gov.it>). Sul piano normativo, infatti, il sistema scolastico italiano riconosce che la presenza degli alunni di provenienze e appartenenze culturali diverse è oramai un fatto strutturale della scuola, che vive e opera in una società plurale e deve affrontare istanze legate all'immigrazione che non ha più il carattere della transitorietà, ma è sempre più stabile. Nel nostro caso, però, abbiamo scelto di affrontare il fenomeno, dando la priorità agli aspetti linguistici e sociolinguistici che, pur essendo trasversali, necessitano di continue puntualizzazioni in virtù della diversità linguistica e culturale che si riflette anche nelle scuole. La ricerca *Impact FVG 2014-20*, e nella fattispecie l'indagine via via commentata nei vari capitoli, si inserisce in una prospettiva in cui il plurilinguismo è inteso come una risorsa individuale e sociale da tutelare e promuovere, anche nei termini di diritto linguistico della persona e della comunità (su cui De Renzo, 2019). Abbiamo infatti osservato come i repertori degli allievi intervistati si presentano assai ricchi e articolati, con la presenza di più codici talvolta tipologicamente distanti e non affini. Inoltre i comportamenti e gli usi linguistici si realizzano in un contesto locale altrettanto complesso in ragione della variazione diatopica che contraddistingue il territorio, nello specifico va segnalata la presenza del friulano e dei dialetti a base veneta diffusi in alcune aree della regione. In tale quadro abbiamo evidenziato, come tendenza in atto, riscontrabile peraltro anche in ricerche analoghe (cfr. Fusco, 2021a), un più deciso e rapido shift verso l'italiano e una conseguente perdita del repertorio di origine, non sufficientemente alimentato nelle occasioni d'uso. Si pone quindi con urgenza la questione del mantenimento delle lingue di origine nei domini della comunicazione nei quali i minori sono immersi nei loro scambi quotidiani. Se da un punto di vista individuale il rischio è di compromettere le funzioni del codice attraverso il quale è avvenuta la socializzazione primaria, cioè in famiglia, con ripercussioni potenzialmente negative per lo sviluppo linguistico e cognitivo dell'apprendente, pure a livello comunitario, tali contrazioni nell'uso della/e lingua/e di origine sono da contrastare, perché privano gli allievi di ancoraggi strategici, tanto più in un mondo globalizzato e vincolato alla ferma necessità di disporre di capacità comunicative variegata ed efficaci. Qualsiasi sia la prospettiva adottata emerge con chiarezza la necessità di intervenire, non solamente nelle classi ma soprattutto con interventi di politica linguistica e educativa, cercando sempre più di sensibilizzare le famiglie, ai fini di preservare per quanto possibile il plurilinguismo e la diversità culturale che costituiscono quella 'memoria' cui si è fatto cenno nel capitolo 1.

Nelle varie osservazioni condotte nelle classi, e qui prese in esame, abbiamo osservato che gli allievi, se opportunamente guidati, riconoscono e colgono il senso del rispetto delle differenze linguistiche e culturali. Ma ciò non avviene

mai in maniera spontanea: occorrono le competenze e le conoscenze di coloro che guidano e orientano i percorsi d'insegnamento e di apprendimento. Agli operatori scolastici spetta quindi il compito di adoperarsi a valorizzare la pluralità delle lingue e delle culture e far sì che almeno a scuola tale pluralità non sia un ostacolo ma semmai l'anello di congiunzione. L'azione del sistema scolastico, in sinergia con la ricerca accademica, ha il compito di elaborare e mettere in pratica un progetto educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno, mai, neppure nelle condizioni drammatiche come quelle che si sono delineate in varie aree del nostro paese durante l'emergenza sanitaria. Come sostiene Cummins (2021a e 2021b) è raccomandabile che i docenti, i dirigenti, gli educatori assumano il ruolo di «generatori di conoscenza» o, meglio ancora, di «agenti di politica linguistica a livello scolastico».

Questi obiettivi, ora ben impressi nell'esperienza degli operatori della scuola, ma non a tutti e non da molto tempo, costituiscono le premesse portanti degli interventi incoraggiati dalla ricca documentazione promossa dal Consiglio d'Europa (cfr. cap. 1), in cui si ribadisce con forza la necessità di approcci educativi inediti, nei quali la prospettiva dell'educazione plurilingue sia il terreno sul quale innestare principi e valori rinnovati. Va però segnalato che tale messe di indicazioni e spunti era ben presente in Italia fin da quando sono apparse le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, elaborate dal Gruppo GISCEL negli anni Settanta (Loiero, Lugarini, 2019). Muovendo dal forte richiamo all'art. 3 della Costituzione italiana, che sancisce l'uguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzione di lingua» e la rimozione di «ostacoli di ordine economico e sociale» che vi si frappongono e all'articolo 34 «la scuola è aperta a tutti», la Tesi IV proclama che la scuola «è chiamata a individuare e perseguire i compiti di un'educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazioni, come ostacoli alla parità» (Loiero, Lugarini, 2019, p. 39). Più avanti nella Tesi VII (punto A), focalizzata sulla critica della pedagogia linguistica tradizionale, si punta l'attenzione sulla dimensione trasversale del linguaggio nel percorso scolastico, mettendo in luce «la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti» (Loiero, Lugarini, 2019, p. 42). Nella stessa Tesi, al punto E, sia sufficiente manipolare un po' il testo, sostituendo la voce 'dialettale' con l'allusione alle lingue di origine dei minori con background migratorio, per ottenere una visuale ancora attuale: «la pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi [...].

Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale culturale e sociale» (Loiero, Lugarini, 2019, p. 45). Tali contenuti si ricordano idealmente al principio enunciato nella Tesi VIII (punti 3 e 4), che, colonna portante dell'educazione linguistica democratica, suona così:

La sollecitazione delle capacità linguistiche che deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualì.

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla (Loiero, Lugarini, 2019, p. 47).

Insomma, con largo anticipo rispetto alle raccomandazioni di matrice europea, le *Dieci Tesi* preconizzano molte delle argomentazioni su cui si poggiano le ricerche e le politiche linguistiche odierne. Se da sotto le ceneri della «solitudine monolingue» (invocata da Cummins) dell'italiano scolastico si riesce a riattivare il «retroterra linguistico», evocato dianzi, e la consapevolezza della varietà e della diversità, di cui ogni alunno è a modo suo consapevole, come ci insegna l'educazione linguistica plurilingue, si scopre infatti che pochi alunni sono esclusivamente monolingui, anche fra coloro le cui famiglie sono italiane, ma soprattutto si scopre che la valorizzazione del patrimonio linguistico plurale ha una lunga e ben documentata tradizione di insegnamento soprattutto in una area come il Friuli Venezia Giulia, in cui le lingue minoritarie (friulano, varietà slovenofone e germanofone) sono storicamente radicate. Questa continuità di sostanza e di programma fra gli assunti pronunciati dal GISCEL, seppur ancorati a un contesto sociolinguistico diverso da quella attuale, ma comunque ancora decisivi per comprendere la contemporaneità, e le istanze educative promosse dal Consiglio d'Europa trova il suo fondamento nel plurilinguismo come tratto costitutivo della storia linguistica delle comunità, come quella italiana, e come finalità educativa generale. È su queste basi e in questa prospettiva inclusiva che dobbiamo muoverci, facendo propria ciò che Cognigni (2020, 2021) chiama la «via italiana» dell'educazione plurilingue, capace quindi di valorizzare i repertori linguistici di tutti gli alunni e di allestire e sperimentare strumenti idonei a rendere effettiva l'uguaglianza delle opportunità sanzionata dalla nostra Costituzione, con uno sguardo sempre più rivolto

ai minori che entrano nelle classi portando un patrimonio linguistico ricco fatto di lingue e varietà diversi, dai dialetti alle lingue di minoranza fino alle molteplici lingue del mondo in cammino.

Alla luce di tali premesse, ci sia consentito ribadire che abbiamo voluto confezionare un libro strutturato ma agile in modo da rispondere ai bisogni autentici di chi opera nel mondo scolastico e dell'educazione in generale. Speriamo infatti che possa essere uno strumento di studio e di consultazione per tutti i docenti, in formazione iniziale e in servizio, e per gli educatori, che hanno il compito di riconoscere e apprezzare la pluralità delle classi e costruire insieme con i loro studenti un sapere rispettoso collocato in una prospettiva di riconoscimento dei diritti, di sviluppo di capacità individuali, di valorizzazione del singolo e dei singoli per quanto diverse siano le provenienze. I docenti potranno trovare spunti concreti per capire e superare le difficoltà linguistiche e per mettere in atto iniziative educative per interagire al meglio con le lingue e le culture che entrano a buon diritto all'interno delle classi plurali. Sono spunti che inducono ad avere sempre più fiducia nel sistema di istruzione che, con la sua vocazione di accoglienza, può altresì innescare una forte e positiva ricaduta sociale in favore delle famiglie, il cui coinvolgimento è un presupposto ineludibile (cfr. Fusco, 2021a). Ci rivolgiamo quindi direttamente a tutti i protagonisti della scuola, ognuno nella propria funzione, per mettere a disposizione una prospettiva di ricerca che intende andare in profondità e aiutare ad affinare lo sguardo sull'educazione linguistica, ma soprattutto che incoraggi a considerare (tutte) le lingue come sistemi che non creano ostacoli, ma semmai aiutano a mettere in comunicazione le esperienze di vita con i saperi appresi e ancora da apprendere.

La perdita linguistica e culturale alimenta quotidianamente nuove forme di discriminazione e di razzismo. Agire direttamente o indirettamente (tramite l'educazione scolastica e la formazione) e non solo dichiarare e proclamare a favore dei diritti linguistici è la sfida a cui siamo chiamati oggi. Il contatto, la mescolanza tra parlanti di lingue e culture diverse sono ormai un dato di fatto e una pronta ed efficace educazione alla cittadinanza globale dovrebbe ispirarsi a principi che valorizzano le molteplici esperienze e competenze linguistico-culturali di cui gli allievi con background migratorio sono portatori. Infine, per meglio far comprendere quali sono stati i nostri intendimenti e quali sono i nostri auspici, ci permettiamo di invocare le parole di Tullio De Mauro (1993, pp. 3 s.), che per noi sono sempre fonte di ispirazione e bussola di orientamento:


Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie

al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo [...]. Ormai numerose esperienze ci dicono che, la coesistenza di più etnie e lingue diverse in una medesima area pone problemi anzitutto educativi, scolastici e che, se i paesi si attrezzano per affrontare e risolvere questi in positivo, si attenuano e perfino svaniscono i problemi di natura sociale, produttiva, giuridica, politica. Se invece le scuole si chiudono a riccio verso gli alloglotti, antichi o nuovi che siano, prima o poi i problemi consecutivi, extrascolastici, esplodono con violenza. Il diritto all'uso e prima ancora il diritto al rispetto della propria lingua è un diritto umano primario e la sua soddisfazione nei fatti è una componente decisiva nello sviluppo intellettuale e affettivo della persona.


Appendice

Il questionario di *Impact FVG 2014-20*


Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



UNIONE EUROPEA




REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA

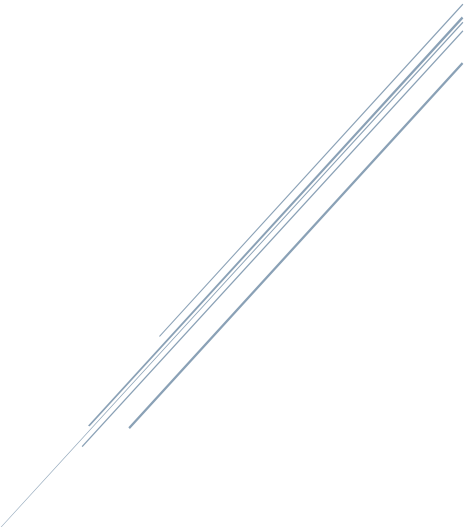



MINISTERO
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE


FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020

Luogo e data:	Docente:	FS	GB		
Scuola:	G4	G5	G6	G7	G8
Anno di nascita:	Nazionalità:			M	F






UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



consorzio **vives**

--	--	--	--

1. LA TUA VITA IN ITALIA

1. In quale Paese sei nato?
- In quale città?

SEI NATO IN ITALIA? VAI ALLA DOMANDA 6

2. Se non sei nato in Italia, in quale Paese sei vissuto prima di arrivare qui?
- Nel Paese dove sono nato
- In un altro Paese: quale?
3. In che anno sei arrivato in Italia?
4. Prima di arrivare qui, sei vissuto in altre città italiane?
- sì Quali?
- NO
5. Quando sei arrivato in Italia, chi ti aspettava? (*puoi mettere più crocette*)
- mamma
- papà
- fratelli o sorelle
- altri parenti (zii, nonni...)
- altre persone (non parenti)
6. Adesso in quale città abiti?
7. Con chi abiti? (*puoi mettere più crocette*)
- con la mamma
- con il papà
- con i fratelli o le sorelle
- con altri parenti (zii, nonni...)
- con altre persone (non parenti)
8. In che Paese sono nati i tuoi genitori?
- Il papà è nato in NON SO
- La mamma è nata in NON SO
9. Il tuo papà lavora? sì NO
- Se sì, che lavoro fa?
10. La tua mamma lavora? sì NO
- Se sì, che lavoro fa?
11. Hai dei fratelli o delle sorelle? sì NO
- Quanti anni hanno e che cosa fanno? (*completa la tabella*)

	Anni	Dove vive?	Che cosa fa?		
<input type="checkbox"/> Fratello <input type="checkbox"/> Sorella	<input type="checkbox"/> studia	<input type="checkbox"/> lavora	<input type="checkbox"/> non fa niente
<input type="checkbox"/> Fratello <input type="checkbox"/> Sorella	<input type="checkbox"/> studia	<input type="checkbox"/> lavora	<input type="checkbox"/> non fa niente
<input type="checkbox"/> Fratello <input type="checkbox"/> Sorella	<input type="checkbox"/> studia	<input type="checkbox"/> lavora	<input type="checkbox"/> non fa niente
<input type="checkbox"/> Fratello <input type="checkbox"/> Sorella	<input type="checkbox"/> studia	<input type="checkbox"/> lavora	<input type="checkbox"/> non fa niente

2. LE LINGUE E I DIALETTI CHE USI OGGI

12. Quali lingue o dialetti si parlano nella tua famiglia? (*anche più di una/o*)

Quali dialetti?

Quali lingue?

--	--	--	--

13. In che lingue o dialetti parlano CON TE queste persone? (anche più lingue per riga)

- | | | |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------|
| maestre o professori | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| persone dei negozi | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>del mio Paese</u> che stanno in Italia | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>non italiani</u> di altri Paesi | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>italiani</u> | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| papà | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| mamma | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| fratelli e sorelle | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| compagni di scuola | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| nonni e parenti nel mio Paese | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| adulti del mio Paese qui in Italia | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |

14. In che lingue o dialetti parli TU a queste persone? (anche più lingue per riga)

- | | | |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------|
| maestre o professori | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| persone dei negozi | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>del mio Paese</u> che stanno in Italia | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>non italiani</u> di altri Paesi | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| amici <u>italiani</u> | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| papà | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| mamma | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| fratelli e sorelle | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| compagni di scuola | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| nonni e parenti nel mio Paese | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |
| adulti del mio Paese qui in Italia | <input type="checkbox"/> italiano | <input type="checkbox"/> altre: |

3. LA SCUOLA E IL TEMPO LIBERO

15. Dove hai frequentato queste scuole? (completa la tabella)

- | | | | |
|--------------------------|---|-------------------------------|--------------------|
| Asilo | <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO | In quale città e Paese? | Quanti anni? |
| Scuola elementare | <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO | In quale città e Paese? | Quanti anni? |
| Scuola media | <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO | In quale città e Paese? | Quanti anni? |

16. Che cosa ti piace della scuola?

17. Che cosa non ti piace della scuola?

18. Cosa vorresti fare da grande?

19. Ti piace vivere in Italia?

- SÌ NO ABBASTANZA

20. Vorresti vivere in Italia da grande?

- SÌ NO NON SO

21. Vorresti vivere nel Paese dei tuoi genitori?

- SÌ, in quello della mamma

- SÌ, in quello del papà

- NO

- NON SO

--	--	--	--

22. Vai mai nel Paese di origine della tua famiglia?

- Sono appena arrivato Spesso Qualche volta Raramente Mai

Quante volte ci sei andato?

23. Qui hai degli amici (puoi mettere più crocette):

- italiani
 del mio Paese
 di altri Paesi. Quali?

24. Con chi stai quando non sei a scuola? (puoi mettere più crocette)

- con la mia famiglia
 con amici del mio Paese
 con amici italiani
 con amici di altri Paesi

25. Dove incontri i tuoi amici?

	a scuola	a casa tua	a casa loro	In altri luoghi: dove?
Amici italiani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amici del mio Paese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amici di altri Paesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. LE LINGUE E I DIALETTI CHE USANO I TUOI GENITORI

26. La tua mamma parla italiano?

- SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI

27. Il tuo papà parla italiano?

- SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI

28. Se parlano italiano, con chi lo parlano? (puoi mettere più crocette)

la mamma	il papà	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con persone italiane al lavoro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con vicini di casa italiani
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con amici italiani
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con le maestre o i Prof. italiani
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con persone italiane che lavorano nei negozi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	con persone non italiane (amici, vicini...)

29. Aiuti i genitori o i parenti a capire, parlare o scrivere l'italiano?

	Sempre	Qualche volta	Mai o quasi mai
Mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Papà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altri parenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Se sì, dove aiuti i tuoi genitori a capire, parlare, scrivere l'italiano?

la mamma	il papà	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A scuola
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A casa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nei negozi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Negli uffici (in posta, in banca...)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dal medico
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In altri posti: dove?

--	--	--	--

5. LE LINGUE E I DIALETTI CHE CONOSCI

31. Telefoni ai parenti e amici che vivono nel tuo Paese (anche su *Skype, WhatsApp* o altro)?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
32. Guardi dei programmi TV o internet nelle lingue o dialetti del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
33. Scrivi e-mail o chatti nelle lingue o dialetti del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
34. Leggi storie, libri o fumetti nelle lingue o dialetti del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
35. Ascolti musica nelle lingue o dialetti del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
36. Guardi dei programmi TV o internet in italiano?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
37. Scrivi e-mail o chatti in italiano?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
38. Leggi storie, libri o fumetti in italiano?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
39. Ascolti musica in italiano?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
40. Qui in Italia studi le lingue o i dialetti del tuo Paese?
 SÌ Vai a una scuola o doposcuola?
 SÌ Quale?
 NO
 Oltre alla lingua, studi altre cose del tuo Paese? (*puoi mettere più crocette*)
 storia e geografia
 religione
 tipi di scrittura e alfabeti
 racconti, giochi e tradizioni
 altro
 NO Ti piacerebbe continuare a studiare la tua lingua d'origine?
 SÌ NO NON SO
41. I tuoi genitori usano la loro lingua d'origine per aiutarti a fare i compiti?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
42. Usi la lingua d'origine della tua famiglia per fare ricerche e studiare?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
43. Quello che sai del tuo Paese di origine è utile in qualche materia?
 SÌ In quali materie?
 NO
44. A scuola le maestre e i Prof. ti chiedono di parlare o scrivere nella tua lingua d'origine?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
45. A scuola le maestre o i Prof. ti chiedono di parlare del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
46. A scuola le maestre o i Prof. parlano mai del tuo Paese o della tua lingua?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
47. Con i tuoi compagni italiani parli mai del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI
48. Con i tuoi compagni non italiani parli mai del tuo Paese?
 SPESSO QUALCHE VOLTA MAI O QUASI MAI

--	--	--	--

- 49. Nella città dove vivi senti parlare solo l'italiano o senti anche altre lingue o dialetti?
- sento solo l'italiano
- sento anche altre lingue e dialetti:
- Quali lingue?
- Quali dialetti?

**RISPONDI A QUESTE DOMANDE SE NON SEI NATO IN ITALIA;
ALTRIMENTI VAI ALLA DOMANDA 54**

6. LE LINGUE E I DIALETTI CHE USAVI NEL TUO PAESE

50. Quando non vivevi in Italia, in che lingue o dialetti parlavi con queste persone? (*anche più di una per riga*)
- con il papà
- con la mamma
- con i fratelli o le sorelle
- con i nonni o altri parenti
- con amici e compagni di scuola
- con le maestre o i professori
51. Quali lingue o dialetti usava a lezione la maestra nel tuo Paese?
.....
52. In che lingue o dialetti si parla alla televisione nel tuo Paese?
.....
53. Che lingue o dialetti hai studiato a scuola prima di venire in Italia?
.....

7. LA TUA CONOSCENZA DELLE LINGUE E DEI DIALETTI

- 54. Dove hai imparato l'italiano? (*una sola risposta*)
- in Italia al mio Paese d'origine
55. Come hai imparato l'italiano? (*puoi mettere più crocette*)
- a scuola
- con il papà
- con la mamma
- giocando con amici italiani
- dalla TV
- su internet
- ascoltando musica
- leggendo
- in altro modo:
56. Se non sei nato in Italia, prima di arrivare conoscevi qualcosa dell'Italia?
- sì Come hai conosciuto queste cose?
- a scuola nel mio Paese
- dai miei genitori o parenti
- dagli amici
- dalla televisione
- da internet o dal telefonino
- altro:
- NO

--	--	--	--

57. Quanto conosci l'italiano? *Scrivi un voto da 1 a 10.*

Da 1 a 10?

- Capisci quando ti parlano in italiano?
- Sai parlare in italiano?
- Sai leggere in italiano?
- Sai scrivere in italiano?

58. Quanto conosci la lingua o il dialetto del tuo Paese d'origine? *Scrivi un voto da 1 a 10.*

Da 1 a 10?

- Capisci quando parlano la tua lingua?
- Sai parlare nella tua lingua?
- Sai leggere nella tua lingua?
- Sai scrivere nella tua lingua?

59. Conosci altre lingue, diverse dalla tua lingua d'origine e dall'italiano?

- | | SÌ | NO | SE SÌ, QUALI? |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| Capisci altre lingue? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sai parlare altre lingue? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sai leggere altre lingue? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sai scrivere in altre lingue? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

60. Come ti sembra la lingua italiana? *(scegli con le crocette)*

- facile o difficile
- simpatica o antipatica
- bella o brutta
- utile o inutile Perché?

61. Come ti sembra l'altra lingua usata in casa tua? *(scegli con le crocette)*

- facile o difficile
- simpatica o antipatica
- bella o brutta
- utile o inutile Perché?

62. Come giudichi il fatto di sapere più lingue? *(non più di due crocette)*

- è normale è utile
- causa problemi è divertente

--	--	--	--

8. USO DELLE LINGUE A SCUOLA

Quando sei arrivato a scuola...

63. Hai avuto problemi a farti capire? (puoi mettere più crocette)
- dai compagni
 - dalle maestre
 - dai bidelli
 - altre persone:
64. Se hai avuto problemi, chi ti ha aiutato? (puoi mettere più crocette)
- i compagni del mio Paese
 - i compagni di altri Paesi
 - i compagni italiani
 - le maestre
 - i bidelli
 - altre persone:
65. Che cosa è stato più difficile da capire per te? (una sola risposta)
- le regole della scuola e della classe
 - quello che diceva la maestra
 - quello che dicevano i compagni
 - le materie nuove: quali?
 - altro:

Che cosa farai da grande? (rispondi solo se sei in III media)

66. Se sei in III media, chi ti consiglia su che cosa fare? (puoi mettere più crocette)
- il papà
 - la mamma
 - i fratelli o le sorelle
 - i compagni di scuola
 - i Prof.
 - gli incontri di orientamento
 - altro:
67. Chi ti ha aiutato di più a decidere? (una sola risposta)
- il papà
 - la mamma
 - i fratelli o le sorelle
 - i compagni di scuola
 - i Prof.
 - gli incontri di orientamento
 - altro:

**GRAZIE PER LA TUA GRANDE PAZIENZA
E COLLABORAZIONE!**

Bibliografia

- AL-BATAL M., KANAWATI R., AL-DIRANI H. (2020), *Mawāqif al-ṭullāb al-ġāmi iyyīna al-‘arab wa-i‘tiqādātu-hum ḥawla al-luġab al-‘arabiyyah*, in *Taqrīr ḥālat al-luġab al-‘arabiyyah wa-mustaqbali-hā*, UAE Ministry of Culture and Youth, Abu Dhabi, pp. 288-331.
- ALLIEVI S. (2018), *Immigrazione. Cambiare tutto*, Laterza, Roma-Bari.
- ALLIEVI S., DALLA ZUANNA G. (2016), *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'immigrazione*, Laterza, Roma-Bari.
- ALTIN R. (2004), *L'identità mediata. Etnografia delle comunicazioni di diaspora: i ghanesi del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- ALTIN R. (2009), *La doppia presenza dei ghanesi in Friuli Venezia Giulia*, in «LARES», 3, pp. 575-594.
- AMBROSINI M. (2020), *L'invasione immaginaria. L'immigrazione oltre i luoghi comuni*, Laterza, Roma-Bari.
- AMENTA L., TURRISI M.R. (2017), *Che cosa succede nelle classi plurilingui? Un'indagine qualitativa a Palermo*, in M. VEDOVELLI (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, atti del XIX convegno nazionale del Giscel (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma, pp. 247-257.
- ANDORNO C. (2020), *Stimolare l'interazione plurilingue sui contenuti di scuola nello studio a casa: lusso, necessità, opportunità*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 469-492.
- ARCODIA G. F. (2010), *La lingua italiana vista da un cinese*, in S. RASTELLI (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 65-87.
- ARCODIA G.F., BASCIANO B. (2020), *Il cinese*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 159-173.
- ARGENTIN G. et al. (2020), *Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata*, in SANTAGATI, COLUSSI (2020), pp. 63-79.
- ATTANASIO P. (2017a), *La comunità bengalese nell'area di Monfalcone*, Rapporto di ricerca della Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione, pari opportunità, politiche giovanili e ricerca della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia [s.l., s.n.].
- ATTANASIO P. (2017b), *La comunità ghanese sul territorio provinciale di Pordenone*, Rapporto di ricerca della Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione, pari opportunità, politiche giovanili e ricerca della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia [s.l., s.n.].
- ATTANASIO P. (2020), *Friuli Venezia Giulia. Rapporto immigrazione 2019*, in IDOS (2020), pp. 363-367.

- ATTANASIO P. (2021), *Friuli Venezia Giulia. Rapporto immigrazione 2021*, in IDOS (2021), pp. 369-374.
- BALDO G. (2017), *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp. 121-161.
- BALDO G. (2020), *Alfabetizzazione di adulti immigrati: le donne burkinabé a Spilimbergo*, in «Le Simplegadi», 20, pp. 163-174.
- BALDO G. (2021a), *I minori con background migratorio: uno studio di caso in Friuli Venezia Giulia*, in MARCATO (2021), pp. 37-51.
- BALDO G. (2021b), *Il progetto IMPACT FVG. Un'indagine in corso su minori con background migratorio friulani*, in G. FIORENTINO, C. CITRARO (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. "Buone pratiche" per l'italiano L2 e L1*, Franco Cesati, Firenze, pp. 25-38.
- BALDO G. (2021c), *Lingue di origine in contesto migratorio e italiano «lingua filiale»*. *Alcuni dati dal Friuli Venezia Giulia*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 166-175.
- BALDO G. (2021d), *Maintenance and Use of Heritage Languages and Italian «lingua filiale» by Second Generation Students with Migration Background*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing Education*, vol. 1, *Citizenship, Work and Global Age*, Associazione 'Per scuola democratica', Roma, pp. 3-16.
- BALDO G., SALVAGGIO F. (2021), *Promozione del plurilinguismo in età scolare e inclusione: il progetto IMPACT-FVG 2018-2020*, in «Lingue Antiche e Moderne», 10, pp. 281-304.
- BANFI E., GRANDI N. (2021), *Lingue d'Europa. Elementi di storia e tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- BEACCO J.C. *et al.* (a cura di) (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in «Italiano LinguaDue», 8, 2, pp. 1-243 (numero monografico).
- BERRUTO G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BERRUTO G. (2007), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BIAZZI M. (2018), *Il comportamento linguistico*, in Andorno, CHINI, ANDORNO (2018), pp. 119-158.
- BIAZZI M., CHINI M. (2004), *Gli usi linguistici*, in CHINI (2004b), pp. 145-210.
- BOMBI R., FUSCO F. (a cura di) (2004), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine.
- BONIFAZI C. (2007), *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna.
- BONIZZONI P. (2020), *Migrazioni familiari, matrimoni e nascite*, in IDOS (2020), pp. 226-229.
- CAFFARELLI E. (2016), *Dizionario dei cognomi dei "nuovi" italiani. Hu, Chen. Mohamed, Singh e Warnakulasuriya*, Società Editrice Romana, Roma.
- CAMPBELL G.L. (1994), *Concise Compendium of the World's Languages*, Routledge, London-New York.
- CAMPBELL G.L., KING G. (2013), *Compendium of the World's Languages*, Routledge, London-New York.
- CAMPBELL L., BELEW A. (a cura di) (2018), *Cataloguing the World's Endangered Languages*, Routledge, London-New York.

- CANAGARAJAH S. (2013), *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Routledge, London-New York.
- CANDELIER M. *et al.* (a cura di) (2012), *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, in «Italiano LinguaDue», 2 (numero monografico).
- CARBONARA V., SCIBETTA A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- CARREIRA M., KAGAN O. (2011), *The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development*, in «Foreign Language Annals», 44, 1, pp. 40-64.
- CHINI M. (2004a), *I repertori linguistici*, in CHINI (2004b), pp. 115-143.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2014), *Acquisizione e apprendimento di una lingua*, in M. CHINI, C. BOSISIO (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, pp. 47-102.
- CHINI M. (2018a), *I repertori linguistici e le competenze*, in Andorno, CHINI, ANDORNO (2018), pp. 93-118.
- CHINI M. (2018b), *Italiano e lingue d'origine in repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata*, in C. CAROTENUTO *et al.* (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, atti del convegno internazionale (Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015), EUM, Università di Macerata, pp. 419-444.
- CHINI M. (2018c), *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 135-163.
- CHINI M. (2018d), *Presentazione dell'indagine*, in CHINI, ANDORNO (2018), pp. 41-59.
- CHINI M. (a cura di) (2004b), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M., ANDORNO M.C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine sui minori alloglotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- CICCIARELLI E. (a cura di) (2019), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, Milano.
- COGNIGNI E. (2014), *Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2 uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare*, in «EL.LE», 3, pp. 465-481.
- COGNIGNI E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- COGNIGNI E. (2021), *Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana all'educazione plurilingue*, in «Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 5-16.
- COLOMBO C. (2019), *Vulnerabili e perseveranti. Presenze e percorsi degli alunni non italiani*, in SANTAGATI, COLUSSI (2019), pp. 33-60.
- COLOMBO E. (2010), *Partecipazione senza assimilazione. L'idea di appartenenza tra i giovani figli di immigrati in Italia*, in E. COLOMBO (a cura di), *Figli di migrati in Italia. Identificazioni, relazioni e pratiche*, UTET, Torino, pp. 3-49.
- COMRIE B. (2009), *The World's Major Languages*, Routledge, London-New York.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2011), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una*

- educazione plurilingue e interculturale* (traduzione di E. Lugarini), in «Italiano LinguaDue», 1 (supplemento).
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Education Department of the Council of Europe, Strasbourg.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2 (numero monografico).
- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in «Working Papers on Bilingualism», 19, pp. 121-129.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- CUMMINS J. (2009), *Multilingualism in the English-language Classroom: Pedagogical Considerations*, in «TESOL Quarterly», 43, 2, pp. 317-321.
- CUMMINS J. (2021a), *Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni*, in M.E. FAVILLA, S. MACHETTI (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Officinaventuno, Milano, pp. 291-307.
- CUMMINS J. (2021b), *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- CUMMINS J., EARLY M. (a cura di) (2011), *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- D'ANNUNZIO B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DE HAAS H., CASTLES S.E., MILLER M.J. (2019), *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, Guilford Press, New York.
- DE SANCTIS M.G. (2020), *Gli alunni con background migratorio A.S. 2017/18*, in SANTAGATI, COLUSSI (2020), pp. 17-62.
- DEGIULI F. (2016), *Caring for a Living. Migrant Women, Aging Citizens, and Italian Families*, Oxford UP, Sheridan.
- DE MAURO T. (1993), *Seimila lingue nel mondo*, introduzione alla collana di libri bilingui per ragazzi 'I Mappamondi', Roma, Sinnos.
- DE RENZO F. (2019), *Lingue, scuola, cittadinanza*, Franco Cesati, Firenze.
- DROCCO A. (2020), *Le lingue indoarie moderne del subcontinente indiano*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 99-118.
- FAVARO G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», 5, 1, pp. 114-127.
- FAVARO G. (2015), *L'italiano è la libertà, l'italiano è una montagna. Desideri, bisogni e rappresentazioni della nuova lingua nei corsi per le donne immigrate*, in «Italiano LinguaDue», 7, 1, pp. 50-59.
- FAVARO G. (2017), *L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini "nuovi italiani"*, in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, atti del XIX convegno nazionale del Giscel (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma, pp. 167-185.
- FAVARO G. (2020), *Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, in «Italiano LinguaDue», 7, 1, pp. 288-306.
- FAVARO G. (a cura di) (2001), *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione*

- di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti alle madri immigrate, Farsi prossimo*, Milano.
- FERGUSON C.A. (1959), *Diglossia*, in «Word», 15, pp. 325-340.
- FIorentini I., GIANOLLO C. (2021a), *L'alfabetizzazione della classe plurilingue. Un'indagine a Bologna*, in «Lingue e Linguaggi», 41, pp. 215-232.
- FIorentini I., GIANOLLO C. (2021b), *La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria*, in «Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 17-32.
- FIorentini I., GIANOLLO C., GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, BUP, Bologna.
- FUSCO F. (2015), *L'intreccio di lingue in città: il caso di Udine*, in M.G. BUSÀ, S. GESUATO (a cura di), *Lingue e contesti. Studi in onore di A. Mioni*, Cleup, Padova, pp. 689-700.
- FUSCO F. (2016), *Le 'nuove minoranze' a Udine. Un osservatorio sugli studenti immigrati e sull'insegnamento dell'italiano L2*, in A. DE MARCO (a cura di), *Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 285-292.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- FUSCO F. (2021a), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, Edizioni ETS, Pisa.
- FUSCO F. (a cura di) (2021b), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- GALLINA F. (2021), *Italiano. Lingua di contatto e didattica plurilingue*, Franco Cesati, Firenze.
- GARCIA O., WEI L. (2014), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- GARRAFFA M. et al. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- GIANOLLO C., FIorentini I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 372-380.
- GIOLFO M., SINATORA F. (2011), *Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intentions*, in P. VALORE (a cura di), *Multilingualism, Language, Power and Knowledge*, Edistudio, Pisa, pp. 103-128.
- GUERINI F. (2005), *La commutazione di codice come strategia discorsiva in interazioni plurilingui: qualche dato sulla comunità di immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo*, in E. BANFI et al. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, atti del V congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Bari, 17-18 febbraio 2005), Guerra, Perugia, pp. 245-259.
- GUERINI F. (2006), *Language Alternation Strategies in Multilingual Settings*, Peter Lang, Bern.
- GUERINI F. (2009a), *La grafia unificata dei dialetti akan (Akan Unified Orthography): costi e benefici dell'armonizzazione ortografica*, in C. CONSANI et al. (a cura di), *Oralità/Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, atti del IX congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Pescara, 19-20 febbraio 2009), Guerra, Perugia, pp. 159-282.
- GUERINI F. (2009b), *Repertori complessi e atteggiamenti linguistici: gli immigrati di ori-*

- gine ghanese in provincia di Bergamo, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», 1, pp. 73-88.
- GUERINI F. (2020), *Varietà di inglese nell'Africa subsabariana*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 249-264.
- GÜLDEMANN T. (a cura di) (2018), *The Languages and Linguistics of Africa*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston.
- GUMPERZ J.J. (1972), *The Speech Community*, in P.P. GIGLIOLI (a cura di), *Language and Social Context*, Penguin, Harmondsworth, pp. 219-231.
- HILLENBRAND C. (2016), *Islam. Una nuova introduzione storica*, Einaudi, Torino.
- HOXHA D., LANNUTTI V. (2018), *Percorsi di apprendimento della lingua italiana e di adattabilità al contesto di ricezione da parte di donne immigrate*, in C. CAROTENUTO et al. (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, atti del convegno internazionale (Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015), EUM, Macerata, pp. 589-605.
- IDOS (2020), *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- IDOS (2021), *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- INTERLANDI G.M., MEMBRETTI A. (2004), *Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione*, in CHINI (2004), pp. 213-237.
- ISMU (2020), *Venticinquesimo rapporto sulle migrazioni 2019*, FrancoAngeli, Milano.
- ISMU (2021), *Ventiseiesimo rapporto sulle migrazioni 2020*, FrancoAngeli, Milano.
- ISMU (2022), *Ventisettesimo rapporto sulle migrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano.
- KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- LAMBELET A., BERTHELE R. (2015), *Age and Foreign Language Learning in School*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- LAMBERT W.E. (1981), *Bilingualism and Language Acquisition*, in «Annals of the New York Academy of Science», 379, 1, pp. 9-22.
- LAWSON S., SACHDEV I. (2004), *Identity, Language Use, and Attitudes. Some Sylheti-Bangladeshi Data from London, UK*, in «Journal of Language and Social Psychology», 23, 1, pp. 49-69.
- LENNEBERG E.H. (1967), *Biological foundations of language*, Wiley, New York.
- LOI CORVETTO I. (2000), *Le varietà di apprendimento degli immigrati in Sardegna: prestito e code-switching italiano/campidanese*, in I. LOI CORVETTO (a cura di), *La variazione linguistica. Tra scritto e parlato*, Carocci, Roma, pp. 36-69.
- LOIERO S., LUGARINI E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze.
- MALHERBE M. (1996), *Les langages de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Robert Laffont, Paris.
- MARCATO C. (a cura di) (2021), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- MELUZZI C. et al. (2018), *Due prospettive trasversali*, in Andorno, CHINI, ANDORNO (2018), pp. 227-264.
- MEMBRETTI A. (2004), *Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione*, in CHINI (2004), pp. 91-114.
- MINISTERO DEL LAVORO (2020), *X Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro*

- in Italia*, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Roma.
- MINISTERO DEL LAVORO (2021), *XI Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Roma.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- MION G. (2020), *L'arabo. Libretto di istruzioni per insegnanti di una classe plurilingue*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 175-191.
- MIONI A.M. (1988), *Standardization Processes and Linguistic Repertoires in Africa and Europe: Some Comparative Remarks*, in P. AUER, A. DI LUZIO (a cura di), *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*, W. De Gruyter, Berlin, pp. 293-320.
- MIS (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIS (2021a), *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 – 2018/2019 aa.ss. 2018/2019-2019/2020*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIS (2021b), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2019/2020*, Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e Studi, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIUR (2017), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2015/2016*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIUR (2019), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MONTRUL S. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, in «Studies in Bilingualism», 39, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- MONTRUL S. (2012), *Is the Heritage Language like a Second Language?*, in L. ROBERTS *et al.* (a cura di), *EUROSLA Yearbook 2012*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-29.
- MONTRUL S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge UP, Cambridge.
- MONTRUL S., BHATT R., GIRJU R. (2015), *Differential object marking in Spanish, Hindi and Romanian as heritage languages*, in «Language», 91, 3, pp. 564-610.
- PICCARDO E. (2013), *Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision*, in «TESOL Quarterly», 47, 3, pp. 600-614.
- PICCARDO E. (2017), *Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis*, in «Frontiers in Psychology», 2169, pp. 1-13.
- PICCARDO E. (2019), *"We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept*, in «Cahier de l'ILOB - OLBI Working Papers», 10, pp. 183-204.
- PICCO L. (2008), *I adolescents di Codroip e la lenghe furlane. Opinions, ategjaments e*

- riflessions su la marilenghe, in A. VIANELLO, F. VICARIO (a cura di), *Codroip*, Società filologica friulana, Udine, pp. 287-310.
- PICCO L. (2013), *Lingua friulana e società. Studi sociolinguistici sul Friuli di oggi*, Forum, Udine.
- PINTALDI F. (2020), *Occupati e disoccupati stranieri nella rilevazione sulle forze di lavoro Istat*, in IDOS, pp. 259-267.
- PITTAU U. (2019), *Immigrazione in Italia: dagli anni Settanta alla crisi del 2008 fino all'attualità*, in IDOS, pp. 99-105.
- POLINSKY M. (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge UP, Cambridge.
- PORTES A., RUMBAUT R.G. (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, New York.
- PRASAD G. (2013), *Children as Co-ethnographers of their Plurilingual Literacy Practices: An Exploratory Case Study*, in «Language and Literacy», 15, 3, pp. 4-30.
- PRASAD G. (2014), *Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities*, in «The Canadian Journal of Applied Linguistics», 17, 1, pp. 51-77.
- QUATTROCCHI P., TOFFOLETTI M., TOMASIN E.V. (2003), *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese*, La Grafica, Gradisca d'Isonzo. [s.l., s.n.]
- RASTELLI S. (a cura di) (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- RUMBAUT R.G. (1997), *Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, in «International Migration Review», 31, 4, pp. 923-960.
- RUMBAUT R.G. (2004), *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», 38, 3, pp. 1160-1205.
- SALOMON R. (1998), *Indian Epigraphy. A Guide to the Study of Inscriptions in Sanskrit, Prakrit, and the Other Indo-Aryan Languages*, Oxford UP, New York-Oxford.
- SALVAGGIO F. (2008), *Insegnamento della Lingua Araba e trasmissione di saperi islamici. Il caso dell'Università al-Da'wah al-Islāmiyya di Tripoli*, Accademia Libica in Italia, Palermo.
- SALVAGGIO F. (2019), *Afghani e pakistani in Carnia. Contatti linguistici e culturali*, in C. MARCATO (a cura di), *Italiano L2/LS in Friuli. Situazioni, esperienze, applicazioni didattiche*, Lint, Trieste, pp. 145-163.
- SALVAGGIO F. (2021), *La lettoscrittura in arabo lingua d'origine: un'indagine nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, in MARCATO (2021), pp. 53-69.
- SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Rapporto nazionale della Fondazione ISMU, Milano.
- SANTAGATI M., COLUSSI E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Rapporto nazionale della Fondazione ISMU, Milano.
- SATURNO J. (2020), *Le lingue slave occidentali e meridionali. Ceco, slovacco, polacco, sloveno, serbo-croato, macedone, bulgaro*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 51-67.
- SCAGLIONE S. (2016), *Chi è monolingue alza la mano! Riflessioni su diversità linguistica e plurilinguismo fuori e dentro la scuola*, in T. CHIAPPELLI et al. (a cura di), *Verso una*

- scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Aracne, Roma, pp. 15-34.
- SCALA A. (2020), *La romaní*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 85-98.
- SCHIAVONE C. (2020), *Varietà di francese nell'Africa subsahariana*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 241-248.
- SHILOAH A. (1997), *Music and Religion in Islam*, in «Acta Musicologica», 69, 2, pp. 143-255.
- SIEBETCHEU R. (2020), *Lingue dell'Africa Subsahariana*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 227-240.
- SOLCIA V. (2011), *Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione*, in «Italiano LinguaDue», 3, 2, pp. 129-200.
- SORAVIA G. (2020), *Il tagalog (pilipino)*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 137-57.
- SORDELLA S., ANDORNO C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp. 162-228.
- STROZZA S. et al. (2021), *Nuovi cittadini. Diventare italiani nell'era della globalizzazione*, il Mulino, Bologna.
- THOMPSON H.R. (2012), *Bengali*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- VALENTINI A., GRASSI R. (2017), *Descrivere il processo: l'input, innesco dell'acquisizione*, in C. ANDORNO, A. VALENTINI, R. GRASSI (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino, pp. 89-123.
- VERSINO P. (2018), *Identikit socioanagrafico del campione*, in Andorno, CHINI, ANDORNO (2018), pp. 60-89.
- VIETTI A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, FrancoAngeli, Milano.

PI

Studi e ricerche
sul plurilinguismo

1. Fabiana Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, 2021
2. Carla Marcato (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, 2021
3. Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, 2022

Il volume presenta i risultati di una ricerca sociolinguistica condotta in numerose scuole del Friuli Venezia Giulia, collocate in diverse aree del territorio. L'indagine, che si affianca a studi analoghi conclusi in passato in area lombarda e piemontese, analizza repertori, usi linguistici e competenze di un migliaio di alunni con background migratorio. Il testo è quindi utile sia agli studiosi interessati ad approfondire il plurilinguismo in contesto migratorio, sia ai docenti che vivono questa situazione in prima persona e desiderino una maggiore conoscenza dell'argomento.

Fabiana Fusco insegna Linguistica all'Università di Udine. Si occupa di sociolinguistica e plurilinguismo, con particolare riferimento alle minoranze linguistiche. Svolge attività di formazione con interventi sull'educazione plurilingue presso varie istituzioni italiane ed estere.



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE**
hic sunt futura



€ 25.00