

# PL

## Studi e ricerche sul plurilinguismo

5

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 Zanello (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  
PRODUZIONE QUALITÀ  
IRES  
IMPRESA 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](http://www.forumeditrice.it)

ISBN 978-88-3283-352-2

# PI

---

Saggi sul plurilinguismo  
in Friuli Venezia Giulia.  
Studi di caso dal progetto  
*Impact FVG 2014-2020*

---

**A CURA DI  
GIANLUCA BALDO**

---

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE  
CENTRO  
INTERDIPARTIMENTALE  
DI RICERCA SULLA CULTURA  
E LA LINGUA DEL FRIULI

UNIVERSITÄT DAL FRIUL  
CENTRI INTERDIPARTIMENTÄL  
DI RICERCJE SU  
LA CULTURE  
E LA LENGHE DAL FRIÛL

**FORUM**

---

Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia : studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020 / a cura di Gianluca Baldo. - Udine : Università degli studi di Udine, Centro interdipartimentale di ricerca sulla cultura e la lingua del Friuli : Forum, 2022.

(Pl : studi e ricerche sul plurilinguismo ; 5)

ISBN 978-88-3283-352-2

1. Scuole - Educazione interculturale [e] Multilinguismo - Friuli Venezia Giulia - Casi [:] Progetto Impact FVG

I. Baldo, Gianluca

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

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

---

# Indice

<i>Premessa</i> di Fabiana Fusco e Gianluca Baldo..... »	7
<b>1. Il CPIA di Udine e i Minori stranieri non accompagnati</b> ..... »	11
di <i>Denise Tonelli</i>	
1.1. I Minori stranieri non accompagnati..... »	11
1.2. La presenza dei MSNA sul territorio..... »	12
1.3. I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti..... »	14
1.4. Il CPIA di Udine..... »	16
1.5. L'inserimento scolastico dei MSNA..... »	18
1.6. Spunti per un percorso sul plurilinguismo..... »	19
<b>2. Lo studente di origine bangladese: Grado e Monfalcone</b> ..... »	25
di <i>Federico Salvaggio</i>	
2.1. Le comunità di origine bangladese in Italia e in Friuli Venezia Giulia..... »	25
2.2. Il gruppo di Grado..... »	27
2.3. Il gruppo di Monfalcone..... »	30
2.4. Bengalese e italiano tra LO, L1, LC e L2..... »	34
2.5. Grado e Monfalcone a confronto..... »	35
<b>3. Lo studente di origine cinese a Manzano e all'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine</b> ..... »	39
di <i>Ambra Collino</i>	
3.1. Le comunità di origine cinese in Italia e in Friuli Venezia Giulia..... »	39
3.2. Il caso dell'Istituto Comprensivo di Manzano..... »	46
3.3. Il caso di ISIS 'Arturo Malignani' di Udine..... »	49
3.4. Inserimento scolastico e competenze linguistiche..... »	53
<b>4. Risorse e pratiche per una educazione plurilingue. Il caso dell'IC 'Marco Polo' di Trieste</b> ..... »	57
di <i>Gianluca Baldo</i>	
4.1. L'Istituto Comprensivo e il territorio..... »	57

---

4.2. Il campione e le provenienze .....	»	60
4.3. I repertori in Italia.....	»	63
4.4. I domini, gli interlocutori, gli usi .....	»	65
4.5. La competenza dei bilingui emergenti .....	»	68
4.6. La promozione del plurilinguismo nelle classi .....	»	69

## Premessa

Il presente volume si inserisce nel quadro delle pubblicazioni legate al progetto *FAMI Impact FVG 2014-2020* n. 2361, capofila la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, e si affianca ai precedenti *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021) e *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (Fusco, 2022). In particolare, i contenuti discussi in queste pagine si allineano più direttamente a quelli della seconda e più recente tra le due monografie citate dianzi, che descrive in maniera dettagliata e per quanto possibile esaustiva gli esiti di una ricerca sul campo condotta nell'a.s. 2018/2019, ovvero durante la prima fase progettuale di *Impact FVG 2014-2020*, con il coinvolgimento di quarantasei tra scuole primarie e secondarie di primo grado situate in diversi punti del territorio regionale, dall'area montana della Val Tagliamento alla zona costiera di Latisana e di Grado, passando per i centri urbani principali di Trieste, Udine e Pordenone. Alla disamina dei dati sociolinguistici rilevati attraverso un questionario modellato su Chini (2004), successivamente Chini e Andorno (2018), e grazie a un discreto numero di interviste ai dirigenti, ai docenti, al personale tecnico amministrativo e ai genitori dei minori con retroterra migratorio degli istituti coinvolti, per questioni anche di spazio, non era stato possibile in quella sede fare seguire immediatamente alcuni approfondimenti e prendere in esame studi di caso considerati nel corso dell'indagine o emersi attraverso le attività parallele di ricerca bibliografica. Pure senza pretesa di esaurire qui il vasto e articolato argomento, la presente raccolta intende almeno in parte colmare il vuoto e si pone pertanto l'obiettivo di offrire all'attenzione dei lettori alcuni saggi, accomunati dalla collocazione all'interno della cornice del progetto e legati ad alcune specifiche tipologie di parlanti oppure a situazioni peculiari riscontrate sul territorio.

Nel corso della fase di rilevazione e nella immediatamente successiva sperimentazione linguistica educativa sul campo, gli assegnisti e le assegniste di ricerca del gruppo facente capo al Dipartimento di Lingue e letterature straniere, comunicazione e società (DILL) dell'Università degli Studi di Udine, sotto il coordinamento e la supervisione scientifica di Fabiana Fusco, hanno individuato alcune realtà che si sono rilevate assai interessanti per singolarità o al contrario per essere rappresentative rispetto a determinati aspetti e situazioni. I

quattro saggi presenti in questa raccolta si collocano dunque all'interno di questo quadro di riferimento e hanno l'intento di offrire una immagine il più possibile fedele e accurata del plurilinguismo esistente nelle classi scolastiche del Friuli Venezia Giulia: nello specifico, Denise Tonelli affronta il tema dell'educazione linguistica dei Minori stranieri non accompagnati nell'ambito dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA); Federico Salvaggio indaga alcune caratteristiche linguistiche legate ai codici di origine e alle diverse risorse presenti nei repertori dei parlanti di origine bangladese, una presenza strutturalmente stabile, ben nota e in crescita nei centri abitati di Grado e Monfalcone; Ambra Collino sposta l'attenzione e il punto di osservazione al distretto della sedia di Manzano, dove è vitale un addensamento di parlanti provenienti da nuclei familiari di origine cinese, e alla presenza di parlanti sinofoni nelle classi dell'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine; infine l'ultimo contributo, redatto da Gianluca Baldo, è dedicato all'Istituto Comprensivo 'Marco Polo' di Trieste, posizionato in un quartiere della città a elevata incidenza di residenti stranieri e caratterizzato di conseguenza da un cospicuo numero di iscritti con retroterra migratorio, di cui sono state analizzate alcune caratteristiche socioanagrafiche salienti correlabili alle risorse e alle strategie educative attivate nel corso degli anni dal personale scolastico dell'istituto.

L'obiettivo è, pertanto, presentare una panoramica il più possibile aggiornata e attenta, che si affianchi ai dati quantitativi e alle osservazioni di carattere sociolinguistico ospitate dalla monografia curata da Fusco (2022) e che costituisca in questo modo occasione e stimolo per ulteriori riflessioni sul tema. L'auspicio è che questa pubblicazione, assieme alle precedenti e ai contributi già comparsi nel corso delle diverse fasi dell'attività progettuale, su riviste scientifiche anche in open access (Baldo, 2021a; Baldo, 2021b; Baldo, 2021c; Baldo, 2021d; Baldo, Salvaggio, 2021; Salvaggio, 2021), possa essere di utilità ai dirigenti, ai docenti, oltre che a chiunque sia concretamente interessato alle questioni dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento dei minori con retroterra migratorio, con particolare riferimento al sistema scolastico regionale. Una effettiva valorizzazione dei repertori linguistici di questi parlanti bilingui emergenti, a beneficio e vantaggio delle intere classi in cui sono inseriti, inclusi i coetanei e pari nativi, può e dovrebbe passare infatti anche attraverso una più precisa e profonda conoscenza dei fenomeni di carattere sociale, linguistico e culturale che caratterizzano e strutturano l'identità di questa componente che ha una incidenza sempre più rilevante nella popolazione scolastica locale. Considerazioni decisive che ritroviamo anche nel recente documento dell'Osservatorio che porta il titolo *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (marzo 2022; cfr. <https://www.miur.gov.it>). Solamente in questo modo è infatti possibile abban-



donare una ottica forse folkloristica, in parte legata a degli stereotipi, ovvero a scorciatoie cognitive che spesso ci aiutano a interpretare in maniera approssimativa la realtà, ma nel contempo le impongono una distorsione. Il fine ultimo è assai pratico e concreto: iniziare a considerare in una maniera autentica e maggiormente consapevole le risorse davvero presenti nelle classi plurilingui, in termini dunque di potenzialità reali, vantaggiose e proficue se poste a beneficio di tutti gli studenti e, in effetti, pure dei docenti coinvolti. Non va infatti dimenticato ciò che ci insegna Jim Cummins a proposito dell'educazione plurilingue: «Le future innovazioni pedagogiche in questo campo saranno realizzate comunque attraverso la capacità degli educatori di svolgere il ruolo di agenti di politica educativa e linguistica, lavorando insieme agli studenti e alle comunità linguistiche minoritarie, con i ricercatori in una posizione importante, ma sempre secondaria» (Cummins 2021, p. 304).

È un dovere sentito, infine, concludere questa premessa con dei ringraziamenti: agli studenti e alle studentesse con retroterra migratorio che, nel corso delle diverse fasi progettuali, hanno partecipato alle attività proposte dal gruppo di ricerca dell'ateneo udinese; ai loro genitori, che hanno contribuito con interviste dirette e prendendo parte agli eventi formativi di orientamento; ai dirigenti e alle dirigenti che hanno autorizzato l'accesso agli istituti, che hanno sostenuto le azioni e hanno condiviso gli obiettivi di *Impact FVG 2014-2020*; agli/alle insegnanti, che hanno accolto gli assegnisti e le assegniste nelle proprie classi e hanno spesso contribuito ben oltre le aspettative e quanto richiesto; all'intero personale scolastico amministrativo e tecnico, nonché a tutti i partecipanti ai seminari conclusivi a distanza di disseminazione dei risultati delle attività di ricerca e sperimentazione sul campo. Un ringraziamento speciale va destinato 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 abnegazione e solerzia ogni fase del progetto.

È grazie soprattutto a queste persone e alla rete di scuole facente capo all'Ufficio scolastico regionale che è stato possibile raccogliere un numero così rilevante di dati sia quantitativi, in forma primariamente di questionari sociolinguistici, sia qualitativi, attraverso le interviste, i colloqui, le osservazioni dirette e partecipate, la condivisione di buone prassi e di risorse, le esperienze pratiche di carattere linguistico educativo nelle classi, andando a costituire una banca dati alquanto estesa di cui in questa sede si intende almeno in parte dare restituzione.

*Fabiana Fusco e Gianluca Baldo*

## Bibliografia

- BALDO G. (2021a), *I minori con background migratorio: uno studio di caso in Friuli Venezia Giulia*, in C. MARCATO (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo in Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine, 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*, 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. Citizenship, Work and Global Age*, vol. 1, 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.
- CHINI M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M., ANDORNO C.M. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- CUMMINS J. (2021), *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.
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- FUSCO F. (a cura di) (2022), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- SALVAGGIO F. (2021), *La lettoscrittura in arabo lingua d'origine: un'indagine nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, in C. MARCATO (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine, pp. 53-70.

# 1. Il CPIA di Udine e i Minori stranieri non accompagnati

Denise Tonelli

## 1.1. I Minori stranieri non accompagnati

La legge 7 aprile 2017, n. 47, meglio conosciuta come legge Zampa, recependo le indicazioni del Consiglio d'Europa, definisce Minore straniero non accompagnato (d'ora in poi MSNA) il «minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione Europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano» (art. 2)<sup>1</sup>.

Nella stessa disposizione viene specificato che i minori sono titolari dei diritti in materia di protezione (art. 1), che non possono essere espulsi o respinti (art. 3) e che devono essere ospitati presso i servizi territoriali di accoglienza (art. 4) che si impegnano a favorire l'integrazione di lungo periodo e accompagnano i minori al raggiungimento della maggiore età (art. 13), anche con l'aiuto della figura del «tutore volontario» (art. 11) che ha il compito di garantire l'accesso a tutti i diritti e di favorire il benessere psicofisico del minore, tutelando i suoi interessi.

La presenza di MSNA sul territorio italiano non è un fenomeno recente e l'entità e la provenienza dei flussi sono condizionati dagli accadimenti internazionali. I primi casi risalgono al 1956, quando si registrano arrivi legati alla Rivoluzione ungherese, e al 1968, dopo l'invasione della Cecoslovacchia da parte delle truppe del Patto di Varsavia. Se negli anni Settanta si assiste all'arrivo di minori che fuggono dalle guerre in Vietnam e Cambogia, sul versante asiatico, e in Etiopia ed Eritrea, su quello africano, negli anni Ottanta il maggior numero di minori proviene dalla Somalia, dal Marocco e dalla Tunisia (Agostinetto, Bugno, 2019; Agostinetto, 2018). Il fenomeno cresce rapidamente negli anni Novanta per effetto della caduta del blocco orientale, e soprattutto a partire dal 2010, in conseguenza delle primavere arabe e delle guerre in Medio Oriente (Valtolina, 2016), fino ad arrivare all'attuale crisi ucraina.

<sup>1</sup> Consiglio d'Europa, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 1997 sui Minori stranieri non accompagnati, cittadini dei Paesi terzi (97/C 221/03)*.

Le ragioni che portano i minori ad affrontare il percorso migratorio sono riconducibili e quattro motivazioni che spesso si intersecano e si sovrappongono (Pavesi, 2020):

- fuga da persecuzioni etniche o religiose, violenze e guerre in atto nel paese d'origine; i percorsi migratori non sono in questo caso lineari, ma lunghi e complessi, e i minori si trovano ad affrontare condizioni difficili, violenze, deprivazioni e soste forzate, modificando spesso non solo l'itinerario, ma anche la destinazione finale;
- esigenze della famiglia che investe affinché il minore possa raggiungere un paese che offra opportunità di lavoro e possa poi sostenerla attraverso le rimesse nella prospettiva di un riscatto economico;
- richiamo dei modelli e stili di vita occidentali, che contribuiscono a far nascere il desiderio di cambiamento e di prospettive di vita migliori, anche sull'esempio di altri che hanno già affrontato l'esperienza;
- destrutturazione del contesto sociale, spopolato proprio in seguito al fenomeno migratorio.

Indipendentemente dalle motivazioni che spingono a lasciare il paese di origine, la famiglia ha nella maggioranza dei casi un ruolo decisivo sulla scelta di migrare, determinando il corso di vita dei figli che si trovano costretti a diventare adulti autosufficienti e responsabili in una fase precoce della propria esistenza (Agostinetto, 2018). L'esperienza traumatica della rescissione dei legami affettivi e della migrazione, accanto alla mancanza di stabilità e di progettualità a lungo termine, condiziona spesso il piano di integrazione nel paese di accoglienza (Santagati, Barzaghi, 2021) e rende i MSNA un segmento particolarmente vulnerabile della popolazione migrante, con esigenze, aspettative e bisogni specifici determinati dalla giovane età, dalla condizione di stranieri, dal fatto di essere privi del supporto di adulti di riferimento ed essere esposti al rischio di marginalità socio-culturale oltre che di sfruttamento da parte della criminalità organizzata (Valtolina, 2016).

## 1.2. La presenza dei MSNA sul territorio

Secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, al 31 marzo 2022 erano presenti sul territorio nazionale 11.937 MSNA, di cui 91,6% maschi e 8,4% femmine<sup>2</sup>. A questi vanno aggiunti i minori che si sono resi irrepe-

<sup>2</sup> Il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali presenta mensilmente un report sulla presenza dei MSNA sul territorio nazionale. I dati sono disponibili nel sito: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx> (consultato il 10 giugno 2022).

ribili, allontanandosi dalle strutture di accoglienza e per i quali non è dato sapere se sono ancora sul territorio italiano, se hanno raggiunto i familiari in altri paesi europei o se sono rimasti vittime di sfruttatori. Come mostra la tabella 1.1, i diciassetenni sono il gruppo più consistente con il 59,3%, seguiti dai sedicenni con il 20,8%; la fascia 16-17 anni costituisce quindi più dell'80,0% dei minori presenti sul territorio.

Tabella 1.1. *Minori stranieri non accompagnati per fasce d'età.*

<i>Età</i>	
0-6 anni	1,1%
7-14 anni	10,9%
15 anni	8,0%
16 anni	20,8%
17 anni	59,3%

*Fonte:* Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

Il profilo tratteggiato dai dati è quindi quello di giovani, in grande maggioranza maschi, di età compresa tra i 15 e 17 anni (Agostinetti, Bugno, 2019); le nazionalità più rappresentate sono l'Egitto (18,0%), il Bangladesh (17,4%), l'Ucraina (11,9%) e la Tunisia (11,0%). Il confronto con i report precedenti mostra un cambiamento nei flussi di ingresso causato dall'arrivo di un consistente numero di minori che fuggono dalla guerra in Ucraina, fenomeno destinato ad aumentare.

La Sicilia è la regione con il più alto tasso di presenze (22,7%), seguita dalla Lombardia (13,4%) e dalla Calabria (9,5%).

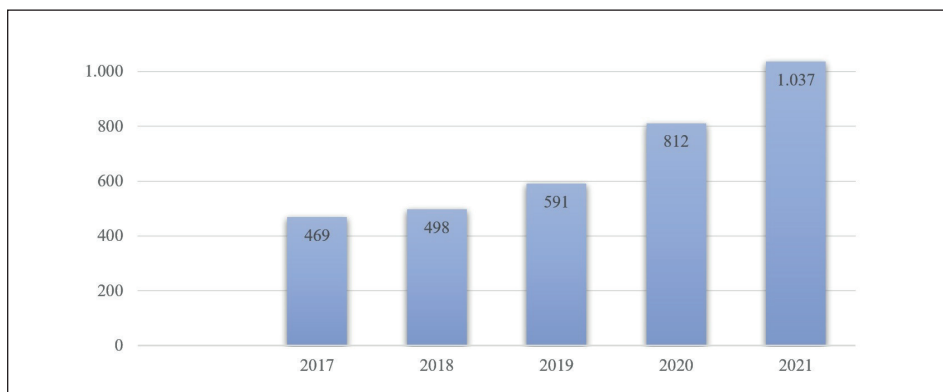
Per quanto riguarda il Friuli Venezia Giulia, i dati pubblicati sul sito della Regione fotografano la situazione al 30 settembre 2021, data in cui erano presenti sul territorio 1.037 MSNA, tutti maschi, per il 96,0% nella fascia di età 16-17 anni<sup>3</sup>. I minori giungono nella nostra regione soprattutto via terra dalla rotta balcanica: i principali paesi di provenienza sono il Bangladesh, (64,8%), il Pakistan (16,2%), il Kosovo (6,9%) l'Albania (4,3%) e l'Afghanistan (4,2%).

Se osserviamo la tendenza degli ultimi cinque anni, come mostra il grafico

<sup>3</sup> Va segnalato che, a livello metodologico, l'Osservatorio immigrazione della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia distingue tra dati di *stock*, che indicano il numero dei MSNA presenti sul territorio in uno specifico momento, e dati di flusso relativi invece ai MSNA in carico ai comuni in un determinato intervallo di tempo. I dati qui riportati sono quelli di *stock* e sono disponibili al seguente link: <https://www.regione.fvg.it/rafvvg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA14/#id2> (consultato il 10 giugno 2022).

1.1, si nota un costante aumento delle presenze, da 469 nel 2017 a 1.037 nel 2021.

Grafico 1.1. *Minori stranieri non accompagnati in Friuli Venezia Giulia, per fasce d'età.*



Fonte: Osservatorio immigrazione della Regione Autonoma Friuli Venezia-Giulia.

I primi cinque paesi di provenienza restano nel quinquennio in questione gli stessi, ovvero Kosovo, Albania, Pakistan, Bangladesh e Afghanistan, ma si evidenzia una diminuzione degli arrivi da Kosovo e Albania e un aumento sostanziale degli ingressi dal Bangladesh, che passano da 43 nel 2017 a 672 nel 2021, mentre si mantengono abbastanza stabili gli ingressi dal Pakistan e Afghanistan, fatta eccezione per il 2020 che ha visto un'impennata di arrivi da quest'ultimo paese.

### 1.3. I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti

Il D.P.R. 263/12 e le Linee guida del 2015 delineano il nuovo modello organizzativo dell'istruzione per adulti, attuato nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), che assumono le funzioni dei Centri territoriali permanenti (CTP), istituiti con la legge 455 del 1997, e dei corsi serali per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore.

I CPIA diventano istituzioni scolastiche autonome, dotate di un organico e organi collegiali propri, con un assetto didattico e organizzativo specifico per rispondere alla domanda di istruzione e formazione soprattutto da parte di soggetti 'deboli' (Brauzzi, Galli, Sodano, 2020), prevalentemente immigrati, anche attraverso l'introduzione di strumenti che favoriscono la personalizzazione dei percorsi: la progettazione per unità di apprendimento, il riconoscimento

di crediti formali, non formali e informali, i gruppi di livello, la personalizzazione del percorso, il patto formativo individuale e la fruizione a distanza.

I Centri sono articolati in reti territoriali di servizio, a livello didattico, amministrativo e formativo, che operano, in base alla stipula di accordi di rete, in stretto raccordo con le autonomie locali, con il mondo del lavoro e con gli istituti di istruzione superiore sede dei percorsi di secondo livello. Il coinvolgimento dei soggetti del territorio favorisce il potenziamento delle opportunità di formazione, in attuazione della legge n. 92 del 2012 che vede la persona al centro del sistema di apprendimento permanente (Floreancig, 2018)<sup>4</sup>.

L'offerta formativa del CPIA comprende:

- percorsi d'istruzione di primo livello per conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e la certificazione delle competenze di base connesse all'obbligo scolastico;
- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per conseguire un titolo che attesti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa, 2020);
- percorsi di istruzione di secondo livello per conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica, realizzati dalle istituzioni scolastiche di secondo grado;
- corsi che rientrano nell'ampliamento dell'offerta formativa, in particolare di lingue straniere e di informatica.

Ai Centri possono iscriversi gli adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo scolastico o che sono privi del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione. Gli adulti di nazionalità italiana, secondo i dati dell'indagine condotta da Borri e Calzone (2019), rappresentano una percentuale piuttosto bassa dell'utenza complessiva: gli italiani si iscrivono principalmente ai corsi di ampliamento dell'offerta formativa e ai corsi di secondo livello, per riprendere gli studi interrotti; risulta invece in aumento il numero dei richiedenti asilo e quello dei MSNA, che costituiscono un fenomeno rilevante soprattutto in alcune regioni, come ad esempio la Sicilia e la Calabria, in conseguenza degli sbarchi dal Mediterraneo (Poliandri, Epifani, 2020). Gli iscritti di nazionalità straniera frequentano principalmente i corsi di alfabetizzazione e di italiano lingua seconda (L2) e costituiscono la netta maggioranza degli iscritti in tutto il territorio nazionale e, in particolar modo nelle regioni meridionali, dove raggiun-  
go-

<sup>4</sup> In ritardo rispetto al contesto europeo, la legge n. 92 del 2012, più nota come legge Fornero, riconosce l'importanza dell'apprendimento permanente e il diritto del singolo di veder riconosciuti e validati apprendimenti e competenze acquisiti in ambiti formali, informali e non formali durante tutto il corso della vita.

no addirittura l'80-90% (Borri, Calzone, 2019). Per questo motivo, come sottolinea Colosio (2015, p. 127), il CPIA viene spesso considerato come «la scuola degli stranieri».

#### 1.4. Il CPIA di Udine

Il CPIA di Udine, insieme a quelli di Trieste, di Pordenone e di Gorizia, è uno dei quattro centri istituiti nella regione Friuli Venezia-Giulia con deliberazione della Giunta regionale n. 1050 del 6 giugno 2014.

La provincia di Udine è la più vasta delle province friulane con 4.907 km<sup>2</sup> e il suo territorio, costituito da 134 comuni, si estende dalle Alpi Carniche e Giulie al mare Adriatico e confina con Austria e Slovenia, presentando una fisionomia linguistica articolata dove, accanto all'italiano, trovano spazio i dialetti locali e regionali, il friulano e alcune varietà del ceppo germanico e del ceppo slavo, in altre parole «un mosaico di lingue, lingue di minoranza e dialetti» al quale si affiancano i codici comunicativi dei migranti (Fusco, 2014). Le condizioni economiche e sociali sono diversificate e il contesto produttivo della provincia comprende numerosi settori: i più sviluppati sono quello della metalmeccanica e della lavorazione del legno e dei mobili dove sono impiegati numerosi lavoratori stranieri, ma sono presenti anche attività agroalimentari, tessili, chimiche, edili e delle tecnologie digitali. Prevalde il modello della piccola e media impresa, in maggioranza a struttura familiare, e delle imprese artigiane; le imprese straniere attive in Provincia di Udine al 30 settembre 2021 sono 5.630<sup>5</sup>.

Dal punto di vista amministrativo, il CPIA di Udine si articola in una sede centrale, in cui trovano collocazione gli uffici del dirigente scolastico e del direttore dei servizi generali amministrativi, e sei sedi associate, collocate all'interno di istituti comprensivi o istituti secondari di istruzione superiore (d'ora innanzi IC e ISIS) – Udine, Cividale del Friuli, San Giorgio di Nogaro, Codroipo, Tolmezzo e Gemona – a cui si aggiungono le scuole carcerarie presso la casa circondariale di Tolmezzo e quella di Udine.

Visto il vasto territorio di pertinenza, sono stati stipulati accordi e convenzioni con gli enti locali e altre realtà istituzionali per attivare ulteriori punti di erogazione didattica sul territorio, soprattutto per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

<sup>5</sup> Dati della Camera di Commercio di Udine e di Pordenone, disponibili al sito <https://www.pnud.camcom.it/comunicati-stampa/imprese-straniere-fvg-prima-classifica-sempre-la-svizzera-seguita-da-serbia-e-montenegro-romania-cina-e-albania> (consultato il 10 giugno 2022).



Gli studenti iscritti, alla data del 29 aprile 2022, sono complessivamente 895, con una prevalenza del genere maschile (64,8%); di questi, 56, vale a dire il 6,3% è costituito da MSNA.

Il dato relativo alla provenienza, presenta una tendenza che richiama la frammentazione tipica della situazione italiana: gli iscritti provengono da 74 paesi diversi. La nazionalità più rappresentata è quella bangladesese con il 28,6%, seguita come mostra la tabella 1.1, da pachistani (13,4%), ucraini (6,6%), marocchini (6,1%), afgani e nigeriani (3,6%). Gli italiani costituiscono solo il 3,1% degli iscritti.

Tabella 1.1. Prime dieci nazionalità degli iscritti al CPIA di Udine.

<i>Nazionalità</i>	<i>Valori assoluti</i>	<i>Valori percentuali</i>
Bangladesh	256	28,6
Pakistan	120	13,4
Ucraina	59	6,6
Marocco	55	6,1
Afghanistan	32	3,6
Nigeria	32	3,6
Kosovo	28	3,1
Italia	28	3,1
India	22	2,5
Albania	20	2,2

Fonte: Segreteria del CPIA di Udine

Relativamente ai corsi frequentati, come mostra la tabella 1.2, la maggioranza degli studenti è iscritta ai corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana o AALI (83,1%), seguono gli iscritti ai corsi di primo livello (14,9%) e a quelli di secondo livello (2,0%).

Tabella 1.2. Iscritti al CPIA di Udine alla data del 29 aprile 2022.

<i>Età</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>	<i>Percentuali</i>
Corsi AALI	505	239	744	83,1
Corsi di I livello	68	65	133	14,9
Corsi di II livello	7	11	18	2,0
Totale	580	315	895	100,0

Fonte: Segreteria del CPIA di Udine.

Focalizzando l'attenzione sui MSNA, come mostra la tabella 1.3, la netta maggioranza (93,0%) frequenta i corsi di alfabetizzazione e apprendimento

della lingua italiana, solo quattro utenti frequentano i corsi di primo livello (7,0%) e nessuno è iscritto ai corsi di secondo livello.

Relativamente ai paesi di provenienza, il numero più consistente (il 75,0%) proviene dal Bangladesh, l'8,9% dal Pakistan e il rimanente 16,1% da Kosovo, Afghanistan, Tunisia e Albania.

Tabella 1.3. MSNA per nazionalità e corso frequentato alla data del 29 aprile 2022.

	<i>AALI</i>	<i>Primo livello</i>	<i>Secondo livello</i>	<i>Totale</i>
Bangladesh	39	3	-	42
Pakistan	5	-	-	5
Kosovo	3	1	-	4
Afganistan	2	-	-	2
Tunisia	2	-	-	2
Albania	1	-	-	1

Fonte: Segreteria del CPIA di Udine.

## 1.5. L'inserimento scolastico dei MSNA

I Minori stranieri non accompagnati godono del diritto all'istruzione e alla formazione fino al compimento del diciottesimo anno di età, a parità di condizioni con i minori italiani. Le *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati* (art. 14, comma 3) prevedono infatti che le istituzioni formative adottino tutte le misure necessarie per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico anche mediante progetti specifici con la collaborazione dei mediatori culturali, tenendo in considerazione, come sottolineano le *Linee guida* del MIUR (2014) la situazione pregressa di deprivazione e abbandono che caratterizza questo segmento vulnerabile della popolazione scolastica<sup>6</sup>.

La netta maggioranza dei MSNA in Italia (cfr. par. 1.2) si trova nella fascia di età 16-17 anni e conseguentemente si rende necessario avviare in tempi brevi un percorso di inclusione scolastica e formativa, in quanto al compimento dei 18 anni per rimanere in Italia è necessaria la conversione del permesso di soggiorno per minore età in quello per motivi di studio o di lavoro (Fondazione ISMU, 2019).

Una volta arrivati in Italia, i MSNA in età di obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica salvo diversa deliberazione

<sup>6</sup> C.M. n. 24 del 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

del Collegio dei docenti che valuta le competenze possedute e i livelli raggiunti, nonché il corso di studi frequentato nel paese di origine e il titolo di studio. I MSNA che non sono più soggetti all'obbligo scolastico possono richiedere un certificato attestante il percorso di studi svolto o sostenere delle prove integrative per essere ammessi, con parere favorevole del Consiglio di classe, all'istituzione scolastica prescelta<sup>7</sup>.

Nella maggioranza dei casi, i minori a partire dai 16 anni, e spesso anche a 15 grazie a specifici protocolli e convenzioni territoriali, vengono inseriti soprattutto nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (cfr. par. 1.3), sia per frequentare i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana sia per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria di primo grado (ex terza media), in gruppi di livello dove i coetanei italiani sono quasi del tutto assenti (MIS, 2022). L'alternativa della scuola diurna costituisce una scelta poco praticata sia per le scarse competenze linguistiche dell'italiano L2 sia per le difficoltà che la scuola ordinaria ha nell'accogliere, spesso ad anno scolastico iniziato, ragazzi con bisogni specifici (Augelli, 2020).

Una ricerca a livello nazionale condotta da Santagati e Barzaghi (2021), che ha coinvolto 1.400 MSNA ospitati nelle strutture di accoglienza, evidenzia un quadro diversificato relativamente alla scolarizzazione nel paese di origine: 17,9%, in maggioranza provenienti da Asia e Africa, è analfabeta o ha competenze scarse o nulle nella lingua materna per quanto concerne lettura e scrittura, quasi metà del campione (47,5%) ha frequentato la scuola primaria, mentre il 29,2% un percorso di scuola secondaria o di formazione professionale. Sempre secondo l'indagine citata, più della metà del campione (51,9%) parla almeno due lingue. Come sottolinea D'Agostino (2018) due sono gli elementi che vanno tenuti in considerazione nei percorsi formativi: la bassa scolarizzazione da un lato e il plurilinguismo dall'altro.

## 1.6. Spunti per un percorso sul plurilinguismo

La classe di L2 si configura come uno spazio in cui convivono e interagiscono i repertori linguistici e le culture degli studenti, dove le parole non conoscono confini o barriere, passano da una lingua all'altra, cambiano e si riconoscono (D'Agostino, 2018). Nonostante il ricco repertorio linguistico presente in classe, questo spazio resta tendenzialmente italofono e le competenze nelle lingue

<sup>7</sup> Ministero dell'Istruzione, *Studenti stranieri: inserimento nelle scuole italiane*, disponibile dal sito ufficiale: <https://www.miur.gov.it/studenti-stranieri-inserimento-nelle-scuole-italiane> (consultato il 10 giugno 2022).

d'origine raramente vengono sfruttate come 'capitali didattici' di apprendimento, essendo piuttosto considerate come un ostacolo all'acquisizione della L2 (Cognigni, 2019, p. 122).

La condizione di plurilinguismo in classe rappresenta, al contrario, un arricchimento e un'opportunità di crescita per tutti (MIUR, 2015) e il capitale linguistico e culturale degli apprendenti deve essere valorizzato per promuovere la conoscenza reciproca e l'interazione e superare la semplice giustapposizione di codici e culture (MIUR, 2022); oltre a ciò, non dare riconoscimento e visibilità alle lingue di origine degli studenti rischia di confinarle in ambito privato e familiare e condannarle a scomparire (Fiorentini, Gianollo, Grandi, 2020).

Per dare attenzione a tutti gli idiomi presenti in classe, è stata condotta la sperimentazione di cui si dà conto in queste pagine, che si è svolta nel periodo tra novembre e dicembre del 2021, nell'ambito delle attività del progetto Impact FVG 2014-2020 e che ha coinvolto due gruppi di primo livello del CPIA di Udine, uno nella sede del capoluogo friulano e uno in quella di Codroipo. Le classi, anche a seguito delle limitazioni legate alla pandemia di Sars-Cov-2, sono composte da un numero ridotto di studenti, complessivamente 13, di cui 10 MSNA, tutti nella fascia di età 16-17 anni. Oltre a frequentare il percorso per il conseguimento del diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione, questi gruppi di apprendenti usufruiscono di un monte ore aggiuntivo per il rafforzamento delle competenze in lingua italiana, attualmente al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa, 2020). Relativamente al genere, è presente una sola ragazza; per quanto riguarda le provenienze, cinque degli studenti sono bangladesi, tre sono pakistani, uno è albanese, uno marocchino, uno cinese, uno maliano e una filippina.

L'obiettivo della prima fase è stato quello di rendere gli studenti consapevoli del proprio repertorio linguistico individuale e di guidarli a riflettere non solo sui codici noti e sull'importanza delle conoscenze pregresse ai fini dell'acquisizione della lingua italiana, ma anche su aspetti interculturali (Groppaldi, 2010). Diverse sono le modalità operative utilizzate per rendere visibile il capitale linguistico di una persona, tra questi 'l'albero delle lingue', sperimentato, come lavoro di gruppo, nel progetto 'RepertoirePlus' sviluppato da Eurac Research nella Provincia Autonoma di Bolzano e dal progetto 'Ogni lingua vale', promosso dalla città metropolitana di Bologna (Favaro, 2019)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Tra gli strumenti maggiormente usati per rendere visibile il repertorio linguistico va segnalato il 'ritratto linguistico', diffuso soprattutto grazie al lavoro di Krumm, inserito nel *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021, p. 64) e sperimentato nel progetto *Impact FVG 2014-2020* in altri ordini di scuola. Lo strumento utilizzato nel CPIA è 'l'albero delle lingue', tratto dal progetto

Agli studenti è stato chiesto di utilizzare i colori in maniera creativa per visualizzare sulla sagoma di un albero il proprio repertorio linguistico inteso come l'insieme delle lingue conosciute, apprese in modi e in tempi diversi (in famiglia, a scuola, durante il viaggio...) e utilizzate nei diversi domini sociali, con ruoli e funzioni differenti (Beacco, Little, Hedges, 2014).

Dopo questa prima fase, attraverso la narrazione, gli studenti hanno presentato, facendo riferimento all'elaborato prodotto, le proprie esperienze linguistiche e culturali, condividendole con il gruppo classe in un clima favorevole di accettazione e di scambio, migliorando al contempo le proprie competenze in lingua italiana, anche grazie all'aiuto di domande guida (Cognigni, Santoni, 2016).

Il quadro delineato dai dati raccolti mostra una maggioranza di studenti (61,0%) che indica due codici all'interno del repertorio familiare: abanese, arabo, bambara, bangla, cinese, francese, friulano, inglese, italiano, maninka, maraka, punjabi, tagalog, tamasheq, urdu sono gli idiomi indicati dai parlanti nei due gruppi. Se allarghiamo il campo anche alle lingue e ai dialetti compresi, ma non parlati, notiamo che i repertori sono estesi: ogni studente indica mediamente quattro codici, con un minimo di due per lo studente cinese e un massimo di nove per quello maliano.

Nel caso dei MSNA che sono arrivati in Italia attraverso la rotta balcanica, fanno parte delle risorse comunicative, oltre all'inglese, anche le lingue che a livello base sono state apprese durante il percorso migratorio o nei periodi di sosta forzata: greco, turco, rumeno, bosniaco, sono quelle indicate dagli apprendenti. Per la quasi totalità degli studenti, le lingue della scuola sono l'italiano e l'inglese, che vengono studiate nel corso di primo livello, ma solo tre degli studenti raccontano di esperienze scolastiche nel paese di origine.

Per quanto riguarda il tempo libero tutti utilizzano la lingua materna, alla quale si affianca l'italiano nel 38,0% dei casi e l'inglese nel 30,1%, per fare ricerche in internet, guardare la televisione o ascoltare la musica.

La presentazione delle autobiografie linguistiche ha sollecitato l'interesse degli studenti e la riflessione su diversi temi, introdotti dalle narrazioni, che nella terza fase di condivisione in aula sono stati solo accennati per questioni di tempo, ma che meriterebbero di essere approfonditi, vista la trasversalità dell'educazione linguistica, propria non solo della lezione di italiano, ma anche di quelle delle altre discipline (Fiorentini, Gianollo, Grandi, 2020).

'RepertorirePlus', sviluppato nella Provincia Autonoma di Bolzano dove gli studenti e le studentesse possiedono competenze, oltre che nelle due o tre lingue locali, anche in altre varietà linguistiche, lingue etniche e straniere. Per rilevare i repertori linguistici e la loro utilizzazione in contesti di interazione multilingue, sono stati creati diversi strumenti e materiali disponibile a questo link: [https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2019/05/Pacchetto-dei-materiali\\_1.pdf](https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2019/05/Pacchetto-dei-materiali_1.pdf) (consultato il 10 giugno 2022).

Nello specifico, le tematiche emerse sono le seguenti:

- le minoranze linguistiche in Italia e in particolare in Friuli Venezia Giulia;
- le famiglie linguistiche, partendo dalle lingue di origine degli studenti;
- i diversi sistemi di scrittura, sempre in riferimento agli alfabeti utilizzati dagli studenti;
- le lingue del viaggio;
- la giornata internazionale della lingua madre;
- il lessico della matematica, con una comparazione interlinguistica utile a facilitare la comprensione dei contenuti di studio;
- i prestiti interlinguistici.

Gli studenti hanno partecipato in maniera proattiva alle attività, assumendo il ruolo di informatori privilegiati e passando da una situazione di insicurezza linguistica, legata alle competenze dell'italiano in via di definizione, a una in cui la lingua 'altra' è stata protagonista e ha trovato voce. L'utilizzo della tecnica 'albero delle lingue' si è rivelata estremamente utile sia per riflettere sulle risorse comunicative individuali sia per introdurre argomenti di discussione che hanno attirato l'interesse del gruppo classe e stimolato gli studenti a interagire. La narrazione della propria biografia linguistica ha consentito inoltre di toccare alcuni temi sensibili, come quello del viaggio che molti hanno intrapreso per arrivare in Italia e durante il quale sono stati esposti a numerosi input linguistici e di far emergere i percorsi e le storie di vita degli studenti, focalizzando l'attenzione sui punti di contatto e sulle convergenze, piuttosto che rimarcare le differenze (D'Agostino, Sorce, 2016).

Partire dagli idiomi di origine e non dalla lingua obiettivo, ha infine significato mettere gli studenti concretamente al centro del processo di insegnamento e apprendimento, valorizzando le competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali anche nell'ottica di un miglioramento dell'offerta formativa per l'italiano L2.

## Bibliografia

- AGOSTINETTO L. (2018), *Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi* in S. POLENGHI, M. FIORUCCI, L. AGOSTINETTO (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- AGOSTINETTO L., BUGNO L. (2019), *L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo*, in «Consultori familiari Oggi», 1, pp. 54-67.
- AUGELLI A. (2018), *Cosa è chiamata a fare la scuola*, in N. PAVESI (a cura di), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.
- BEACCO J.C., LITTLE D., HEDGES, C. (2014), *L'integrazione linguistica dei migranti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», 6, 2, pp. 1-37.

- BORRI M, CALZONE S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, ETS, Pisa.
- BRAUZZI F., GALLI D., SODANO V. (2020), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*, Cespi, Roma.
- COGNIGNI E. (2019), *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua ponte*, in «EL.LE», 8, 1, pp. 121-138.
- COGNIGNI E., SANTONI C. (2016), *La differenza come risorsa: plurilinguismo e narrazione per una scuola inclusiva*, in *Narrazioni della transcultura: fratture, nodi, ricomposizioni*, Franco Cesati, Firenze, pp. 85-99.
- COLOSIO O. (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Loescher, Torino.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2 (trad. italiana).
- D'AGOSTINO M. (2018), *Le lingue come luogo di incontro. La Scuola di Lingua Italiana per Stranieri dell'università di Palermo*, «Dialoghi Mediterranei», disponibile da <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/le-lingue-come-luogo-di-incontro-la-scuola-di-lingua-italiana-per-stranieri-delluniversita-di-palermo/> (consultato il 10 giugno 2022).
- D'AGOSTINO M., SORCE G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze del CPIA Palermo 1*, Scuola di Lingua italiano per Stranieri, Palermo.
- FAVARO G. (a cura di) (2019), *Ogni lingua vale. La sperimentazione nelle scuole dell'infanzia e primaria del territorio metropolitano di Bologna*, disponibile da [http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni\\_lingua\\_vale\\_documentazione\\_sperimentazione\\_2019\\_defriv.pdf](http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni_lingua_vale_documentazione_sperimentazione_2019_defriv.pdf) (consultato il 10 giugno 2022).
- FIorentini I., GIANOLLO C., GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.
- FLOREANCIG P. (2018), *I CPIA. Sfide organizzative per l'educazione degli adulti*, in P. FLOREANCIG et al. (a cura di), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano.
- FONDAZIONE ISMU, (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano.
- FUSCO F. (2014), *Il taliano furlano. Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- GROPPALDI A. (2010), *L'autobiografia linguistica: uno strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS*, in «Italiano LinguaDue», 2, 1, pp. 89-103.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 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'educazione interculturale, Roma.
- PAVESI N. (a cura di) (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.
- POLIANDRI D., EPIFANI G. (2020), *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, ambienti, processi*, INVALSI, Roma.
- SANTAGATI M., BARZAGHI A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Fondazione ISMU, Milano.
- VALTOLINA G.G. (2016), *Il dramma dei minori stranieri non accompagnati: Che fare?*, in «Vita e pensiero», 3, pp. 53-62.





## 2. Lo studente di origine bangladese: Grado e Monfalcone

Federico Salvaggio

### 2.1. Le comunità di origine bangladese in Italia e in Friuli Venezia Giulia

Secondo le ultime rilevazioni del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, i cittadini bangladesi<sup>1</sup>, regolarmente soggiornanti in Italia al 1° gennaio 2020, risultano 148.389, pari al 4,1% dei cittadini non comunitari residenti nel paese (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020, p. 4). Il rapporto evidenzia anche una marcata differenza di genere con la componente maschile attestata al 70,2% e quella femminile al 29,8% ed «un'età media inferiore a quella rilevata sul complesso dei cittadini non comunitari: 28,9 anni a fronte di 34,2 anni» (*ibidem*). La distribuzione geografica al 2020 vede «primeggiare il Nord Italia, dove risiedono circa 5 cittadini bangladesi su 10» e dove si trovano due delle prime tre regioni per numero di presenze bangladesi: la Lombardia, al secondo posto, e il Veneto al terzo (*ibidem*). La prima regione risulta invece il Lazio; in particolare, nell'area metropolitana di Roma i cittadini bangladesi costituiscono «la più grande comunità bangladese del Paese» e rappresentano la seconda comunità della città (*ibidem*)<sup>2</sup>. Per quanto riguarda i minori, questi, al 1° gennaio 2020, raggiungono la cifra di 33.287 (con un significativo incremento dei nati in Italia)<sup>3</sup>. Rilevante inoltre il numero di MSNA di cui il Bangladesh, con 965 ospiti presenti nelle strutture di accoglienza al 31 agosto 2020,

<sup>1</sup> Il termine 'bangladese' fa riferimento alla Repubblica Popolare del Bangladesh, con l'aggettivo 'bengalese' si fa invece riferimento alla lingua, cultura ed etnia diffuse oltre che in Bangladesh anche nello stato indiano del Bengala Occidentale e nelle altre aree limitrofe. La denominazione *bangla*, talvolta utilizzata, è il termine che indica la lingua bengalese in lingua bengalese (*bāṅlā*) e andrebbe pertanto evitato per riferirsi a essa o alle persone che la parlano. Degno di nota è però il fatto che il regista romano di origine bangladese Phaim Bhuiyan abbia scelto *Bangla* come titolo per il proprio film (distribuito da Fandango nel 2019), che racconta le vicende di un giovane romano di famiglia bangladese.

<sup>2</sup> «Importante è anche la presenza della comunità in esame nel Mezzogiorno, con una quota pari al 16,2% (un valore superiore rispetto al totale dei cittadini provenienti da paesi terzi); spiccano in particolare le presenze bangladesi in Campania, che accoglie il 6,0% della comunità, e in Sicilia, che ne accoglie invece il 5,8%» (*ibidem*).

<sup>3</sup> L'incremento è «+18,2%, da 2.324 del 2017 a 2.748 del 2018» (*ivi*, p. 5).

risulta la seconda nazione di provenienza (*ivi*, p. 5)<sup>4</sup>. Piuttosto contenuto appare invece l'inserimento di minori di origine bangladese nelle scuole italiane. Il Bangladesh è infatti il dodicesimo paese di origine degli studenti non comunitari con «20.647 alunni iscritti all'a.s. 2019/2020, pari al 3% della popolazione scolastica non comunitaria in Italia» (*ibidem*).

L'incidenza degli studenti appartenenti alla comunità in esame sul totale degli alunni non comunitari è più alta nella scuola dell'infanzia, dove è di cittadinanza bangladese il 3,9% degli iscritti, mentre risulta più bassa nella scuola secondaria di secondo grado, dove scende all'1,7%. Contenuta è anche la presenza anche in ambito universitario, dove i 419 studenti bangladesi rappresentano solamente lo 0,6% della popolazione accademica non comunitaria (*ivi*, p. 6).

Per quanto riguarda nello specifico la situazione della comunità bangladese in Friuli Venezia Giulia e in particolare nell'area della provincia di Gorizia (entro la quale risiedono i due gruppi di informanti presi in esame nel presente capitolo), un importante riferimento è il rapporto realizzato da Paolo Attanasio per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e per la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (Attanasio, 2019). Secondo tale rapporto, al 1° gennaio 2001 i cittadini bangladesi erano ancora prevalentemente concentrati nell'area romana, che ospitava un terzo dei bangladesi sul territorio nazionale, mentre «la provincia più importante, all'interno del Friuli Venezia Giulia, era quella di Gorizia, che comunque contava appena 112 presenze» (Attanasio, 2019, p. 11). Negli anni successivi si assiste ad un progressivo aumento delle presenze in regione che vanno dai 2.050 residenti registrati nel 2008 ai 3.544 del 2016 (*ibidem*). Un incremento che si conferma anche negli anni successivi raggiungendo al 30 giugno 2021 la cifra di 5.405 (RAFVG, 2021, p. 5)<sup>5</sup>. Secondo i dati ISTAT raccolti al 1° gennaio 2022 su 5.709 cittadini bangladesi registrati in regione, 4.164 (pari al 72,9%) risiedono nella provincia di Gorizia<sup>6</sup>. Di questi la maggior parte (3.817) abita nel comune di Monfalcone. Fondamentale elemento di attrazione verso la città di Monfalcone da parte dei cittadini bangladesi è la presenza del complesso cantieristico della Fincantieri. Se infatti a livello nazionale la comunità si distingue per la spiccata propensione verso il mondo dell'impresa, collocandosi al quarto posto per numero di imprese individuali

<sup>4</sup> Provergono dal Bangladesh il «17,4% dei minori stranieri non accompagnati accolti in Italia. Rispetto all'anno precedente la loro presenza è in deciso aumento: + 258,7%» (*ibidem*).

<sup>5</sup> Al 30 giugno 2021 risultano nel territorio regionale 146 MSNA bangladesi che rappresentano il 44,1% del totale degli MSNA in regione e costituiscono il gruppo più numeroso (*ivi*, p. 7).

<sup>6</sup> Fonte: <http://dati.istat.it/> (consultato il 10 giugno 2022).

(Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020, p. 7), «la stragrande maggioranza dei lavoratori bengalesi nell'area di Monfalcone lavora nei cantieri navali di Fincantieri» (Attanasio, 2019, p. 27). Al secondo posto per numero di presenze nella provincia di Gorizia, ma a grande distanza, troviamo invece l'isola di Grado con 136 presenze<sup>7</sup>. Qui i motivi di richiamo sono legati alla vocazione prevalentemente turistica dell'isola che vede i cittadini bangladesi, residenti sul proprio territorio, prevalentemente impegnati nella gestione di imprese individuali (come il commercio al dettaglio) o nell'ambito della ristorazione e della ricezione alberghiera<sup>8</sup>. Dai comuni di Grado e Monfalcone provengono rispettivamente gli informanti del primo e secondo gruppo di seguito presi in esame.

## 2.2. Il gruppo di Grado

Il primo gruppo è costituito da 7 informanti (2 maschi e 5 femmine) che alla data della rilevazione (febbraio 2019) frequentavano l'IC 'Marco Polo' di Grado e avevano un'età compresa tra i 12 e i 15 anni. Rispetto alle classi frequentate, 2 si trovavano nella classe V della scuola primaria, 2 nella I della secondaria di primo grado e 3 nella III della secondaria di primo grado. A tutti è stato somministrato un questionario di tipo sociolinguistico in forma cartacea che studenti e studentesse hanno compilato autonomamente (richiedendo solo poche delucidazioni ai somministratori). Dall'analisi dei dati emerge che tutti i componenti del gruppo hanno entrambi i genitori bangladesi e che risiedono con questi e assieme a fratelli e/o sorelle a Grado. I nati in Italia sono 2 e i restanti 5 sono nati in Bangladesh. Dal punto di vista delle generazioni secondo Rumbaut (1997), la composizione risulta essere la seguente: 2 alunni di generazione 2.0, 3 di generazione 1.5 e 2 di generazione 1.25<sup>9</sup>. Quanto alla professione esercitata dai genitori, per 4 padri viene indicato il lavoro di 'commerciante'

<sup>7</sup> Il capoluogo, Gorizia, segue al terzo posto (72), mentre al quarto e al quinto troviamo rispettivamente Staranzano (62) e Ronchi dei Legionari (34).

<sup>8</sup> Nel 2015 delle 114 imprese gestite da bangladesi e registrate nella provincia di Gorizia il 35% (40) aveva sede a Grado (*ivi*, 29).

<sup>9</sup> Il sociologo cubano-americano per la classificazione degli studenti stranieri propone le seguenti categorie: la generazione 2.0 che comprende i nati nel paese di arrivo, la generazione 1.75 che riguarda i nati all'estero ma giunti nel paese di arrivo in età prescolare, la generazione 1.5 ossia quella degli alunni che hanno interrotto gli studi nel paese di origine tra i 6 e i 12 anni e si sono poi trasferiti nel paese di arrivo e la generazione 1.25 che include gli allievi per lo più scolarizzati nel paese di origine e giunti nel paese di arrivo tra i 13 e i 17 anni.

e per 3 di ‘cuoco’. Tra le madri troviamo 2 ‘addetta alle pulizie’, 1 ‘cuoca’, 1 ‘impiegata in fabbrica’ e 1 ‘assistente anziani’<sup>10</sup>. Per quanto riguarda le lingue utilizzate in ambito familiare tutti e 7 riportano il bengalese e accanto a questo 5 indicano anche l’italiano e 5 l’inglese. Quest’ultima, la cui diffusione nell’area del subcontinente indiano è da ricollegare alle vicende della colonizzazione inglese, costituisce la principale lingua straniera studiata a livello scolastico in Bangladesh. Tra le lingue presenti nel proprio repertorio personale 5 studenti dichiarano anche la conoscenza dell’‘indiano’, intendendo riferirsi con ogni probabilità la lingua hindi<sup>11</sup>. Una sola studentessa aggiunge competenze di lettoscrittura (ma non orali) in lingua araba<sup>12</sup>.

Per ciò che concerne le capacità linguistiche nelle lingue italiana e bengalese, gli informanti valutano le proprie competenze (in una scala da 1 a 10 e divise per abilità orali e scritte, ricettive e produttive) come riassunto nella seguente tabella.

Tabella 2.1. *Autovalutazione delle proprie capacità linguistiche in lingua italiana e bengalese.*

<i>Generazione di Rumbaut</i>	<i>ascoltare italiano</i>	<i>parlare italiano</i>	<i>leggere italiano</i>	<i>scrivere italiano</i>	<i>ascoltare bengalese</i>	<i>parlare bengalese</i>	<i>leggere bengalese</i>	<i>scrivere bengalese</i>
2.0	9	8	10	9	9	9	5	2
2.0	9	8	10	10	9	8	10	8
1.5	8	8	8	8	8	8	7	7
1.5	9	8	10	10	9	8	7	6
1.5	8	9	6	9	8	9	10	10
1.25	2	3	7	4	10	10	10	10
1.25	8	6	8	7	9	8	5	5

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

In generale e nonostante alcuni scostamenti, è possibile affermare che, come prevedibile, più bassa è l’età di arrivo in Italia è più alte sono le competenze in lingua italiana (dato particolarmente evidente nelle abilità di lettoscrittura). Con l’aumentare dell’età di arrivo in Italia la valutazione delle proprie capacità in lingua italiana tende a diminuire, mentre aumenta il punteggio attribuito alle abilità in lingua bengalese. Un caso particolarmente emblematico è quello

<sup>10</sup> Per una madre non viene indicata la professione.

<sup>11</sup> Sulla lingua hindi e la sua relazione con le lingue bengalese e urdu vedi paragrafo 2.3.

<sup>12</sup> Sulle modalità di acquisizione della lingua araba a scopo religioso da parte di alunni bangladesi musulmani vedi paragrafo 2.3.

di una studentessa, nata in Italia e frequentante la classe prima della scuola secondaria di primo grado, che dichiara un livello di lettura e scrittura in italiano rispettivamente di 10 e 9 e di lettura e scrittura in bengalese di 5 e 2 (mentre si dà un 9 nelle abilità orali in bengalese). Questo sviluppo disomogeneo delle abilità linguistiche di base in bengalese e con uno sbilanciamento a favore delle competenze orali rispetto a quelle scritte è infatti tipico delle lingue d'origine (LO)<sup>13</sup>. Le LO tendono infatti ad essere prevalentemente acquisite, attraverso interazioni orali, all'interno del contesto familiare e domestico e in relazione ai domini d'uso legati a tali contesti. Di conseguenza le abilità maggiormente sviluppate risultano essere l'ascolto e il parlato e in misura molto minore la lettura e la scrittura (cfr. Montrul, 2016, pp. 44-48)<sup>14</sup>. Caso opposto è quello di uno studente di generazione 1.25, frequentante la classe terza della scuola superiore di primo grado, che assegna 2 e 3 al proprio ascolto e parlato in lingua italiana (e 7 e 4 alla lettura e scrittura) e che invece si dà 10 in tutte e quattro le abilità in lingua bengalese. La generazione 1.25 include infatti gli studenti che hanno frequentato la scuola nel paese di origine almeno fino al tredicesimo anno di età. Lo studente ha quindi avuto l'opportunità di coltivare la lingua bengalese, per diversi anni, anche all'interno di un contesto educativo formale in Bangladesh dove il bengalese è la lingua nazionale e costituisce il veicolo di istruzione primario.

Per quanto riguarda gli ambiti d'uso delle lingue italiana e bengalese, la comunicazione con genitori, fratelli e amici di origine bangladesese passa attraverso i seguenti codici.

Tabella 2.2. *Utilizzo delle lingue italiana (it) e bengalese (beng) in famiglia e con gli amici di origine bangladesese.*

Gen.	<i>si rivolgono a me</i>				<i>mi rivolgo a loro</i>			
	<i>madre</i>	<i>padre</i>	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>	<i>madre</i>	<i>padre</i>	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>
2.0	beng	beng	it/beng	it/beng	beng	beng	it	it/beng
2.0	beng	beng	beng	it/beng	beng	it/beng	beng	it
1.5	beng	beng	beng	beng	beng	beng	beng	beng

<sup>13</sup> Con tale termine intendiamo le lingue dei genitori di norma apprese in ambito familiare e/o comunitario da bambini nati e/o cresciuti fuori dal paese di provenienza della famiglia.

<sup>14</sup> Il fenomeno risulta particolarmente evidente nel caso delle lingue diglossiche, come l'arabo, in cui le varietà prevalentemente apprese sono quelle colloquiali mentre molto limitate appaiono le competenze nella varietà standard e nelle competenze di lettoscrittura (cfr. Salvaggio, 2021a).

Gen.	<i>si rivolgono a me</i>				<i>mi rivolgo a loro</i>			
	<i>madre</i>	<i>padre</i>	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>	<i>madre</i>	<i>padre</i>	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>
1.5	beng	beng	it/beng	it/beng	beng	beng	it/beng	it/beng
1.5	beng	it/beng	beng	beng	beng	beng	it/beng	beng
1.25	beng	beng	beng	beng	beng	beng	beng	beng
1.25	beng	it/beng	it/beng	it/beng	beng	it/beng	it/beng	it

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

Dalla tabella 2.2 si evince che, per questo specifico gruppo, la lingua bengalese rappresenta lo strumento esclusivo di comunicazione con la madre (sia in ricezione sia in produzione) e quasi esclusivo di comunicazione con il padre. Con fratelli, sorelle e amici di origine bangladesi si riscontra invece un uso maggiore dell'italiano (in combinazione con il bengalese e in fase produttiva anche da solo). Tale situazione appare in linea con quanto emerso dall'analisi di un più ampio campione di 1.081 informanti, con diverso background migratorio e un repertorio totale di più di 50 lingue o dialetti, frequentanti le scuole primaria e secondaria di primo grado nelle quattro province del Friuli Venezia Giulia. Da tale analisi emerge infatti la tendenza «all'estensione dell'uso della lingua italiana a un numero sempre maggiore di domini a scapito delle lingue di origine» (Baldo, Salvaggio, 2021, p. 300). Una tendenza che si manifesta in modo particolarmente evidente

al confronto con le scelte comunicative verso i fratelli, spesso nati in Italia: la percentuale di utilizzo della lingua d'origine, da sola o associata all'italiano, cala al 59,2% nella fase ricettiva e al 55,2% in quella produttiva. Inoltre è proprio in questo contesto del dominio familiare che si constata il livello più basso di uso esclusivo del codice ereditato dai genitori e dalla loro esperienza migratoria: solamente nel 18,6% dei casi gli informanti dichiarano di adottare questo strumento comunicativo per rivolgersi direttamente ai fratelli o alle sorelle, mentre la percentuale sale al 34,0% nel dialogo con le madri e al 30,3% in quello con i padri. Al di fuori delle mura domestiche, nel dominio amicale e del tempo libero, gli informanti sembrano optare per scelte che danno sempre maggiore spazio e rilievo al codice del Paese di arrivo (*ivi*, p. 289).

### 2.3. Il gruppo di Monfalcone

Il secondo gruppo esaminato nel presente capitolo risulta composto da 9 studentesse di origine bangladesi frequentanti, alla data della raccolta dati (dicembre 2021), l'ISIS 'Sandro Pertini' di Monfalcone. Alle ragazze è stato

proposto un questionario in forma digitale che si differenzia da quello utilizzato per il primo gruppo per un focus più specifico sull'accertamento di competenze ed usi nelle LO e sugli atteggiamenti verso queste ultime<sup>15</sup>. Il gruppo di Monfalcone presenta caratteristiche di maggiore omogeneità rispetto a quello di Grado. In particolare si tratta di allieve tutte arrivate in Italia dal Bangladesh (paese di nascita) nei 6 mesi precedenti la somministrazione del questionario e quindi ricadenti nella categoria degli studenti stranieri neoarrivati in Italia (NAI). Le studentesse, di età dai 13 ai 18 anni, frequentano tutte la classe prima della scuola secondaria di secondo grado. Tutte hanno entrambi i genitori bangladesi e risiedono con genitori e fratelli a Monfalcone o in zone limitrofe. Dal punto di vista delle generazioni di Rumbaut, il gruppo nella sua totalità rientra quindi nella categoria 1.25 ovvero quella degli allievi per lo più scolarizzati nel paese di origine e giunti nel paese di arrivo tra i 13 e i 17 anni. Per quanto riguarda la professione dei genitori, per 8 padri viene indicato il lavoro di 'fabbro di cantiere' (presumibilmente presso la Fincantieri) e per 1 di 'saldatore'. Le madri risultano invece tutte casalinghe<sup>16</sup>.

Per l'intero gruppo la prima lingua appresa risulta essere la lingua bengalese. Come altre lingue conosciute, 7 studentesse indicano le lingue hindi e/o urdu<sup>17</sup>. Lingue indoarie come il bengalese, hindi e urdu in Bangladesh vengono apprese soprattutto per via dell'esposizione a contenuti orali attraverso cinema e musica<sup>18</sup>. La lingua inglese viene indicata da 6 studentesse, mentre solamente 4 su 9 menzionano la lingua italiana.

Trattandosi di studentesse tutte musulmane stupisce che nessuna abbia inserito nelle risposte al questionario la lingua araba, che viene regolarmente in-

<sup>15</sup> Per via dell'inadeguata conoscenza dell'italiano (lingua in cui era redatto il questionario) al momento della somministrazione è stato necessario tradurre oralmente in bengalese i vari quesiti e le relative risposte.

<sup>16</sup> Per ciò che concerne il titolo di studio, 5 dei padri hanno frequentato fino alla scuola secondaria di secondo grado, 2 fino all'università, 1 fino alla secondaria di primo grado e 1 fino alla primaria. Delle madri invece 7 hanno frequentato fino alla scuola secondaria di secondo grado, 1 fino all'università e 1 fino alla primaria.

<sup>17</sup> Si tratta di due lingue con caratteristiche fono-morfosintattiche comuni e che divergono a livello lessico-semanticò soprattutto in ambito formale e colto (Shapiro, 2003, p. 278; Versteegh, 2001, p. 496), mentre nella comunicazione ordinaria risultano in larga misura mutualmente intellegibili.

<sup>18</sup> Per la comprensione scritta invece la lingua hindi richiede la conoscenza dell'alfabeto *devanāgarī* (affine a quello bengalese, ma non al punto da poter essere compreso senza studio), mentre per quella della lingua urdu è necessario aver appreso l'alfabeto arabo-persiano.

segnata in Bangladesh a scopi religiosi<sup>19</sup>. Si tratta evidentemente di un insegnamento a fini speciali (lettura e memorizzazione per la recitazione del Corano e l'esecuzione delle preghiere quotidiane) che non prevede necessariamente lo sviluppo di una reale capacità di comprensione della lingua e di espressione in essa<sup>20</sup>. È probabilmente questo il motivo per cui l'arabo, per quanto studiato da tutte le studentesse (come emerso in fase di colloquio), non sia percepito come una delle lingue conosciute e pertanto non sia stato da loro annoverato nel proprio repertorio linguistico. Quanto ai codici parlati in famiglia tutte indicano la lingua bengalese e accanto a questa 4 la lingua italiana, 3 la lingua hindi e 3 l'inglese. Nessun riferimento emerge invece in rapporto ai numerosi dialetti parlati in Bangladesh, anche se dall'osservazione della comunicazione tra le studentesse in classe appare evidente che nella quotidianità utilizzino varianti colloquiali non standard<sup>21</sup>.

Rispetto alla percezione delle proprie capacità linguistiche in lingua bengalese, le informanti rispondono come illustrato dalla seguente tabella.

<sup>19</sup> Ricordata invece, come visto, da una delle studentesse del gruppo di Grado ma in relazione alle sole abilità di lettoscrittura.

<sup>20</sup> Nell'apprendimento a scopi religiosi viene infatti data priorità a funzioni linguistiche non strettamente comunicative, ma appunto di natura rituale e liturgica (cfr. Salvaggio, 2008). La recitazione di versetti coranici in arabo a scopo rituale resta infatti valida anche in assenza di comprensione del testo e, assieme alla memorizzazione, consente al fedele di partecipare simbolicamente alla parola divina e di interiorizzarla (Salvaggio, 2021b, pp. 58-59).

<sup>21</sup> Tra il XIX e il XX secolo l'area bengalese conosce una vera e propria fase diglossica con la coesistenza di una varietà alta per scopi letterali (*sādhu bhāṣā* 'lingua santa, pura, casta, nobile, rifinita', arcaicizzante e modellata sul bengalese del XIV e XV secolo) ed una varietà bassa per scopi colloquiali (*calit bhāṣā* 'lingua corrente'). A partire dal XX secolo l'adozione della *calit bhāṣā* come lingua letteraria porta però ad un progressivo abbandono della *sādhu bhāṣā*, che oggi è praticamente caduta in disuso, e all'affermarsi della varietà *calit bhāṣā* come lingua standard sia nello stato del Bengala Occidentale che in Bangladesh (cfr. Thompson, 2012, p. 6). Quanto all'odierno Bangladesh, sebbene in alcune aree del paese, come quella di Sylhet nel nord-est, il rapporto tra dialetti e varietà standard si avvicini molto ad una situazione di tipo diglossico (cfr. Lawson, Sachdev, 2004, p. 50), la situazione generale del paese appare meglio descrivibile in termini di dialalia. Il dialetto della capitale, diffuso nella parte centrale del paese, risulta comunque largamente compreso nelle altre regioni del Bangladesh ed è spesso utilizzato nelle produzioni televisive. Significativo a questo proposito il caso della piattaforma di intrattenimento online Hoichoi (con sede in India, a Calcutta, nello stato del Bengala occidentale) sulla quale le serie televisive proposte che sono state girate in Bangladesh hanno normalmente l'audio in una varietà bengalese non standard (di solito quella centrale di Dacca) salvo poi, come per la serie Taqdeer, venire riproposte anche con doppiaggio in bengalese standard per raggiungere il pubblico indiano di lingua bengalese (<https://www.hoichoi.tv/>).



Tabella 2.3. *Autovalutazione delle proprie capacità linguistiche in lingua bengalese.*

<i>Età</i>	<i>ascolto</i>	<i>parlato</i>	<i>lettura</i>	<i>scrittura</i>
13	buono	buono	buono	buono
15	molto buono	buono	nella media	limitato
14	buono	molto buono	molto buono	molto buono
17	eccellente	eccellente	eccellente	nella media
17	eccellente	eccellente	eccellente	eccellente
18	molto buono	molto buono	buono	buono
16	eccellente	eccellente	eccellente	eccellente
18	eccellente	eccellente	eccellente	eccellente
14	eccellente	eccellente	eccellente	eccellente

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

La tabella 2.3 mostra con chiarezza che le studentesse si considerano generalmente molto competenti in lingua bengalese. 4 su 9 si assegnano la valutazione ‘eccellente’ in tutte e quattro le abilità linguistiche di base e le restanti esprimono comunque valutazioni alte o medio-alte (anche nelle competenze scritte). Rispetto al primo gruppo e quanto generalmente osservato per le LO (vedi Par. 2.2), le abilità orali e di lettoscrittura appaiono qui sostanzialmente bilanciate. Trattandosi di studentesse tutte di generazione 1.25 e di età media di 15,7 anni, il dato non stupisce in quanto si tratta di informanti che hanno appreso la lingua bengalese nel paese d’origine dove hanno inoltre beneficiato di diversi anni di istruzione formale in lingua bengalese.

Nella comunicazione con genitori, fratelli e amici le alunne dichiarano di trovarsi maggiormente a proprio agio ricorrendo ai seguenti codici<sup>22</sup>.

Tabella 2.4. *Preferenze degli informanti nell’uso delle lingue italiana (it) e bengalese (beng) in famiglia e nel dominio amicale.*

<i>Genitori</i>	<i>ascolto</i>		<i>genitori</i>	<i>parlato</i>	
	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>		<i>fratelli</i>	<i>amici</i>
it	--	it	beng	beng	beng
beng	beng	beng	beng	--	beng
beng	it	beng	beng	it	beng
beng	it/beng	beng	beng	it/beng	beng

<sup>22</sup> Si segnala che 2 delle 9 studentesse non hanno risposto a questa sezione del questionario.

<i>Genitori</i>	<i>ascolto</i>		<i>genitori</i>	<i>parlato</i>	
	<i>fratelli</i>	<i>amici</i>		<i>fratelli</i>	<i>amici</i>
beng	beng	beng	beng	beng	beng
beng	beng	beng	beng	beng	beng
beng	beng	beng	beng	beng	beng

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

Come è possibile osservare per la comunicazione da e verso i genitori le studentesse ricorrono preferibilmente alla lingua bengalese (una sola studentessa indica l'italiano e nella sola direzione della ricezione). Con fratelli e sorelle, sebbene prevalga anche qui la lingua bengalese, una studentessa ricorre all'italiano (sia in produzione sia in ricezione) e un'altra utilizza italiano e bengalese assieme. Nel dominio amicale, a differenza del gruppo di Grado e della tendenza generale riscontrata a livello regionale (vedi Par. 2.2), si rileva un uso praticamente esclusivo della lingua bengalese (fa eccezione una sola studentessa, che dichiara di avvalersi dell'italiano in ricezione). Va inoltre notato che nella domanda del questionario non si faceva distinzione tra amici di origine bangladesi o meno, ma di amici in generale. In dato appare quindi significativo in quanto suggerisce che per queste studentesse NAI la rete amicale è composta da coetanei della stessa origine.

#### 2.4. Bengalese e italiano tra L0, L1, LC e L2

Dal quadro che emerge dai dati fin qui presentati la lingua bengalese parlata dagli studenti dei due gruppi esaminanti oscilla tra una LO *stricto sensu* e una prima lingua (L1). Mentre nel primo gruppo la presenza di informanti di generazione 2.0 e 1.5 e l'età media inferiore (13,1 anni) fanno sì che, almeno per alcuni componenti del gruppo di Grado, la lingua bengalese possa a tutti gli effetti definirsi una LO (ossia la lingua madre dei genitori totalmente o prevalentemente appresa e sviluppata fuori dal paese di origine della famiglia), per il gruppo di Monfalcone la lingua bengalese va considerata una vera e propria L1. In questo secondo caso infatti la lingua bengalese è stata appresa da tutte le studentesse nel paese d'origine come una vera e propria lingua madre e approfondita anche attraverso l'inserimento di un contesto educativo formale frequentato almeno fino al tredicesimo anno di età. Non stupisce quindi che dal confronto dei questionari emergano forti divergenze tra i due gruppi. Nel caso di Grado alcuni informanti dichiarano una padronanza delle abilità lingui-

stiche di base compatibile con un profilo da LO e altri con uno da L1, mentre nel gruppo di Monfalcone tutte le informanti presentano inequivocabilmente competenze tipiche dei parlanti madrelingua. Tali differenze si riflettono anche negli usi linguistici. Se il gruppo di Grado sembra confermare la tendenza generale dell'italiano a sostituirsi (o affiancarsi) alla LO nella comunicazione con fratelli, sorelle e amici (cfr. Baldo, Salvaggio, 2021, p. 289), nel gruppo di Monfalcone il bengalese appare ancora la scelta preferita e predominante non solo nelle interazioni all'interno del nucleo familiare con genitori, fratelli e sorelle, ma anche nel dominio amicale. Dall'altro lato invece la conoscenza della lingua italiana varia all'interno del primo gruppo ma è per alcuni degli informanti molto buona (ed è comunque risultata sufficiente per la comprensione e compilazione da parte di tutti membri del gruppo del questionario), mentre nel caso di Monfalcone risulta fortemente limitata per tutto il gruppo (e ha richiesto la traduzione orale in bengalese delle domande del questionario). È evidente che per quest'ultimo gruppo la lingua italiana rappresenti qualcosa di molto vicino a una vera e propria L2 (lingua non materna appresa nel luogo in cui essa è parlata e diffusa), mentre almeno per gli allievi di Grado, nati e/o cresciuti in Italia, l'italiano non è propriamente né una L2 né una L1. A questa situazione più complessa si fa talvolta riferimento con l'espressione 'lingua di contatto' (LC).

Per i bambini di origine straniera l'italiano può non essere nettamente L1, e può non avere nemmeno la condizione nettamente definita di L2. In questo senso parlare di 'italiano come lingua di contatto' significa considerare la competenza linguistico-comunicativa come luogo in cui i codici linguistici e culturali diversi si incontrano e producono nuove forme di identità (Vedovelli, 2015, p. 175).

## 2.5. Grado e Monfalcone a confronto

Pur non potendosi considerare rappresentativi dell'intera popolazione scolastica di origine bangladese presente all'interno dell'IC 'Marco Polo' di Grado e dell'ISIS 'Sandro Pertini' di Monfalcone, i due gruppi qui presi in esame aiutano a mettere in luce alcune importanti caratteristiche di questo particolare profilo di apprendenti. Tutti i componenti dei due gruppi hanno entrambi i genitori bangladesi, con i quali vivono assieme a fratelli e sorelle. Nel caso di Grado l'occupazione principale dei padri è legata alla vocazione turistica dell'isola, mentre a Monfalcone alla presenza dei cantieri navali. Tutti gli informanti presentano un repertorio linguistico tipico dell'area del subcontinente di appartenenza (e in particolare delle comunità musulmane della regione). Oltre alla lingua bengalese, gli alunni e le alunne dichiarano la conoscenza di hindi

e/o urdu, lingue indoarie affini alla bengalese e ben diffuse nell'area soprattutto grazie al mondo dello spettacolo (film, serie televisive, canzoni, ecc.). A queste va aggiunta la lingua inglese, lingua legata al subcontinente da note motivazioni storico-culturali. Va inoltre segnalata, anche se non emersa dai questionari (a eccezione di un solo caso), ma appurata in fase di conversazione, la capacità di lettura nella lingua araba e la conoscenza del relativo alfabeto appresi a scopi religiosi e rituali. Quanto al livello di padronanza dell'italiano e del bengalese i due gruppi presentano sensibili divergenze e le due lingue appaiono rispettivamente oscillare, a seconda degli informanti, tra lo statuto di LC e L2 e di LO e L1.

Nel gruppo di Grado la conoscenza della lingua italiana risulta mediamente più alta con ottimi livelli da parte degli informanti nati e/o cresciuti in Italia. La lingua bengalese, a seconda della generazione di appartenenza, varia tra una LO e una L1 e presenta in alcuni casi il tipico sviluppo asimmetrico delle LO con ridotta padronanza nell'abilità di lettoscrittura. Il gruppo conferma inoltre la tendenza, già riscontrata a livello regionale, a una progressiva erosione dell'uso della LO a favore della lingua italiana, particolarmente visibile negli ambiti della comunicazione con i fratelli e le sorelle o nel dominio amicale (cfr. Baldo, Salvaggio, 2021, p. 289; Salvaggio, 2021a). L'italiano viene così ad acquisire i tratti di qualcosa di diverso da una L2 o una L1 e definibile in termini di LC.

Il secondo gruppo appare maggiormente omogeneo in quanto totalmente composto da allieve NAI di generazione Rumbaut 1.25, giunte in Italia da meno di un anno e che hanno frequentato le scuole nel paese d'origine fino ad un'età che va dai 13 ai 18 anni. A differenza del bengalese LO conosciuto dai coetanei nati e/o cresciuti in Italia, il bengalese parlato da questo gruppo di studentesse non presenta uno sviluppo sbilanciato di alcune abilità rispetto ad altre, ma appare ben padroneggiato in forma sia scritta sia orale e non manifesta fenomeni di erosione a vantaggio dell'italiano. Quest'ultimo codice, poco utilizzato fuori dal contesto scolastico e con uno sviluppo ancora fortemente limitato, risulta infatti sfavorito non solo nella comunicazione con i familiari ma persino nell'ambito amicale, in cui i coetanei di origine straniera nati e/o cresciuti in Italia tendono invece a preferire l'uso della lingua italiana. Con questo specifico profilo di apprendenti, NAI e di generazione 1.25, non sembra quindi si possano applicare, se non in modo imperfetto, le categorie di LO per riferirsi alla lingua legata al background migratorio (nel nostro caso la bengalese) e quella di LC per la lingua italiana. Almeno in questa fase del percorso migratorio di questa tipologia di allievi, la lingua del paese di origine manifesta ancora le caratteristiche di una vera e propria L1 mentre la lingua italiana è molto più vicina a una L2 che ad una LC.

Nel progettare azioni inclusive (percorsi di supporto per l'italiano L2, inter-

venti di valorizzazione delle LO, ecc.) con questa tipologia di apprendenti occorrerà quindi tenere in debito conto gli elementi comuni legati alle caratteristiche culturali e linguistiche del paese d'origine (composizione del nucleo familiare, repertorio linguistico, tratti culturali e religiosi, ecc.), ma bisognerà altresì prestare la massima attenzione all'effetto di variabili come la generazione di Rumbaut di appartenenza e il tempo passato dall'arrivo in Italia sullo sviluppo (più o meno avanzato, più o meno simmetrico) delle abilità linguistiche di base sia in lingua italiana sia in LO/L1.

## Bibliografia

- ATTANASIO P. (2019), *La comunità bengalese nell'area di Monfalcone. Rapporto di ricerca*, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Regione Autonoma del Friuli Venezia Giulia.
- 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.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2020), *La comunità bangladesese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Executive Summary*, ANPAL Servizi, Roma.
- MONTRUL S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge UP, Cambridge.
- RAFVVG (2021), *Monitoraggio delle presenze di persone immigrate. Dossier Minori Stranieri Non Accompagnati e Maggioreenni. I semestre 2021*, Direzione centrale autonomie locali, funzione pubblica, sicurezza e politiche dell'immigrazione; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.
- RUMBOUT R.G. (1997), *Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, in «International Migration Review», 31, 4, pp. 923-930.
- 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.
- SALVAGGIO F. (2008), *Insegnamento della Lingua Araba e trasmissione di saperi islamici*, Accademia Libica in Italia, Palermo.
- SALVAGGIO F. (2021a), *La lettoscrittura in arabo lingua d'origine: un'indagine nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, in C. MARCATO (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine, pp. 53-69.
- SALVAGGIO F. (2021b), *Polysemy as Hermeneutic Key in Ibn 'Arabi's Fuṣūṣ al-Ḥikam*, in «Annali di Ca' Foscari. Serie orientale», 57, pp. 53-67.
- SHAPIRO M.C. (1981), *Hindi*, in G. CARDONA, D. JAIN (eds.), *The Indo-Aryan Languages*, Routledge, Abingdon/New York, pp. 276-314.
- THOMPSON H.R. (2012), *Bengali*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- VEDOVELLI M. (2015), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- VERSTEEGH K. (1997), *Linguistic Contacts between Arabic and Other Languages*, in «Arabica», 48, 4, pp. 470-508.



# 3. Lo studente di origine cinese a Manzano e all'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine

Ambra Collino

## 3.1. Le comunità di origine cinese in Italia e in Friuli Venezia Giulia

Il fenomeno migratorio cinese in Italia può essere inserito all'interno di un contesto più generale legato ai flussi in uscita dalla Repubblica Popolare Cinese a partire dagli anni Trenta.

Possiamo individuare due parole chiave, come definito negli studi di Valentina Pedone (2013), che identificano i flussi migratori in uscita dalla Repubblica Popolare Cinese all'estero. Il primo termine chiave è 出国 (*chuguo*, 'uscire dal paese')<sup>1</sup>, spesso utilizzato negli studi sulle comunità cinesi del mondo per identificare la diaspora cinese<sup>2</sup>, un fenomeno che ha preso il via nei primi anni del Novecento e può essere diviso in tre macro fasi. La prima comprende gli anni tra il 1900 e il 1940, caratterizzati dal primo conflitto mondiale e dal conseguente fabbisogno di manodopera. I flussi migratori dalle province costiere cinesi si indirizzano verso la Gran Bretagna. I lavoratori vengono impiegati, soprattutto, come marinai e scaricatori. Alla fine del conflitto parte dei migranti si stabilisce in Europa, creando successivamente la prima comunità cinese in Italia. La seconda fase inizia con la fondazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949 ed è caratterizzata da una serie di vincoli molto restrittivi in termini di migrazione all'estero. Il grande timoniere Mao Zedong punta a fermare e rallentare i flussi migratori verso l'Europa. L'unico canale di uscita dalla Cina

<sup>1</sup> La parola 出国 è composta da due caratteri: 出 *chu* ('uscire') e 国 *guo* ('paese, nazione'). Il carattere 出 *chu* viene utilizzato come verbo anche in composti bisillabici quali ad esempio 出去 *chuqu* ('uscire'), mentre il termine 国 *guo* si utilizza come suffisso in termini che identificano le nazioni.

<sup>2</sup> La grande diaspora cinese ha inizio nel XIX secolo, in seguito alla Prima guerra dell'oppio (1840-1842). Fino a quel momento, ci sono solo due grandi eventi che segnano delle svolte importanti per la storia dei flussi migranti cinesi. Il primo nel XVI secolo, quando arrivano in Cina i missionari gesuiti e il secondo avviene con l'occupazione da parte dei Paesi Bassi, per oltre trecento anni, dei territori corrispondenti all'attuale Indonesia. Questi eventi facilitano il passaggio delle migrazioni cinesi verso l'Europa. I coloni influenzano in modo determinante le migrazioni: portano molti cinesi, soprattutto del Guangdong e del Fujian, a trasferirsi nei territori occupati e, in particolar modo, nelle isole indonesiane di Giava e Sumatra.

è da Hong Kong verso la Gran Bretagna e i paesi del Sud Est asiatico, in fase di decolonizzazione. Nonostante il fenomeno risulti ancora circoscritto, gran parte dei migranti cinesi si dirige verso i paesi a cui sono legate le colonie, ovvero Paesi Bassi, Francia e Portogallo. La seconda parola chiave è 华侨 (*huaqiao*), termine che viene spesso tradotto come ‘cinesi d’oltremare’. Questi cittadini hanno dato il via ai fenomeni migratori in diverse aree del mondo e solo in piccola parte in Europa portando con sé tradizioni e tratti culturali peculiari delle loro province di origine in Cina. La terza fase, la più rilevante in termini numerici, si può inserire tra il 1978 e il 2008 e parte dalle riforme di apertura avviate dal presidente Deng Xiaoping. La creazione delle zone economiche speciali, i processi di liberalizzazione economica e le riforme industriali in atto nel paese hanno sicuramente agevolato il fenomeno migratorio interno, dalle aree rurali alla costa orientale, ma soprattutto verso l’estero. La migrazione internazionale è stata percepita da molti lavoratori cinesi come un’opportunità di miglioramento delle proprie condizioni di vita e di lavoro. È fondamentale conoscere i contesti di origine dei migranti cinesi nel mondo e in Italia per comprendere quali sono le condizioni di partenza e i fattori *push and pull* nell’intraprendere questo tipo di percorso lavorativo e di vita<sup>3</sup>. Le province di provenienza dei migranti cinesi in Europa e in Italia riguardano le zone di Fujian, Zhejiang e Dongbei, conosciuta come Manciuuria.

I migranti provenienti dallo Zhejiang costituiscono almeno l’80% dei cinesi in Italia, mentre gli altri provenienti da Fujian e Manciuuria rappresentano solo circa il 20% (Cologna, 2006).

La provincia dello Zhejiang è caratterizzata da una grande propensione al commercio e da uno spiccato spirito imprenditoriale che ritrova le sue radici nella storia antica della Cina. Durante il maoismo questa zona è rimasta parzialmente isolata: essere imprenditori viene percepito come segno di insubordinazione alle direttive governative di Pechino. Il governo centrale, proprio per limitare le attività commerciali private, ha impedito gli investimenti di denaro pubblico in questa zona della Cina spingendo la popolazione all’autogestione e portando in seguito alla creazione di uno specifico modello di produzione che dagli studiosi e dagli economisti internazionali e cinesi viene denominato

<sup>3</sup> Con questo termine si indicano i fattori di spinta e attrazione (*push and pull factors*) che influenzano le dinamiche ed i processi decisionali collegati alla migrazione internazionale. Sulla spinta, talvolta definita anche ‘espulsione’, influiscono diversi fattori, quali le differenze di reddito, fattori ambientali, violenze e conflitti, l’innalzamento del livello di istruzione. Diversi sono anche i fattori di attrazione: fabbisogno di manodopera, eventuali canali di ingresso e di inserimento agevolati, collettività già insediate sul posto, azioni delle ONG a favore dei migranti (per un approfondimento cfr. Biggeri, Hirsch, 2008).



*Wenzhou model*<sup>4</sup>. Modello prima osteggiato e poi sostenuto da Deng Xiaoping che, al contrario, decide di valorizzarlo esportandolo anche in altre zone della Cina. I modelli distrettuali wenzhounesi escono dai confini cinesi e diventano modelli replicati su scala internazionale nelle zone in cui si localizzano le comunità cinesi, sia in Europa sia in Italia. È interessante notare come essi non fuggano dalla povertà, ma escano dal paese per fare impresa. Chi arriva dallo Zhejiang spesso si autodefinisce *wenzhouren*, ovvero gente di Wenzhou, per differenziarsi e circoscriversi come collettività e differenziarsi dalle altre comunità ed etnie presenti nel paese. Il secondo gruppo di migranti proviene dal Fujian, zona caratterizzata da un alto tasso di disoccupazione dovuto allo smantellamento delle grandi industrie statali durante il maoismo. Si tratta in questo caso di migranti economici che, sia in Europa sia in Italia, lavorano per gli imprenditori wenzhounesi e si inseriscono in una posizione più bassa all'interno dell'*enclave*. L'ultimo gruppo, decisamente meno numeroso, è composto dai cittadini provenienti dalla Manciuuria e si definiscono migranti 'di metà carriera'. Hanno un vantaggio competitivo rispetto ai connazionali provenienti dal sud della Cina legato alle competenze in lingua cinese standard mandarina: le donne mancesi lavorano come babysitter nelle famiglie cinesi, gli uomini sono invece dipendenti nelle aziende wenzhounesi.

Le differenze tra le aree urbane e periferiche di provenienza delle comunità cinesi accentuano spesso atteggiamenti discriminatori nei confronti dei lavoratori provenienti dalle aree rurali. Il peso delle condizioni di partenza sembra riflettersi anche sul lavoro, tanto che ai cinesi provenienti dalle città viene riconosciuta una maggiore elasticità mentale e una buona capacità di stabilire relazioni interpersonali definite *guanxi*<sup>5</sup>. Discriminazione che spesso si rivela anche intergenerazionale e resta indissolubilmente legata alle origini e all'appartenen-

<sup>4</sup> Questo termine è usato per la prima volta nel 1985 dal *Jiefang ribao* 解放日报, il quotidiano ufficiale del comitato di Shanghai del partito comunista cinese. Il modello di impresa Wenzhou ha alcune caratteristiche distintive, quali la creazione di numerose piccole imprese a gestione familiare, la presenza di grandi mercati all'ingrosso controllati solo dagli abitanti di Wenzhou, il lavoro intensivo, la tecnologia semplice, la produzione di tipologie di prodotto e beni di consumo quotidiani, la creazione di una rete di migliaia di commercianti esclusivamente appartenenti alla comunità di Wenzhou, la gestione di strutture finanziarie informali che supportano il settore privato.

<sup>5</sup> Il termine *guanxi* (关系) ha nella società cinese un valore profondo e indica un sistema di relazioni intricato e complesso che regola i rapporti interpersonali ed è basato sulla reciprocità di favori e scambi. Legato alla tradizione confuciana, inserisce l'individuo in una rete sociale stratificata che vede primeggiare l'interesse del gruppo sull'individuo singolo. La dimensione familiare, amicale, e le 'reti' dei propri amici e conoscenti rafforzano i rapporti e le *guanxi*, anche indirette, creando legami molto forti all'interno delle comunità cinesi.

za del gruppo relativamente alla provincia, ma anche alla città o alla regione di provenienza come espressione di campanilismo che spesso viene trasmesso dalla nascita e inserito anche nei nuovi contesti di accoglienza.

Le comunità cinesi che oggi troviamo in Italia approdano nel nostro paese prevalentemente attraverso un movimento di seconda immigrazione che si dirige inizialmente soprattutto verso il Nord Italia. I primi cittadini cinesi arrivano dalla Francia e si insediano a Milano, poi a Torino, successivamente a Bologna e a Firenze. A Milano risiede la minoranza cinese più antica: si dedica inizialmente alla vendita ambulante di cravatte per poi aprire alcuni laboratori specializzati nella produzione di questi articoli, creando nel tempo opportunità di lavoro e la nascita di numerose imprese artigianali nel settore tessile e nella produzione di manufatti di pelle. L'apertura di laboratori di pelletteria porta, alla fine della seconda guerra mondiale, alla migrazione diretta dalla Repubblica Popolare Cinese all'Italia, dove si necessita di manodopera all'interno delle imprese cinesi. In parallelo si sviluppa il settore della ristorazione che assume una certa popolarità tra la popolazione italiana per il vantaggio competitivo legato al rapporto qualità prezzo. L'eterogeneità nella composizione delle comunità cinesi in Italia è alla base del diverso sviluppo delle attività produttive e dei settori di riferimento, nonché delle relazioni che hanno permesso ai distretti nelle città di svilupparsi e di evolvere. In generale, i *cluster* di impresa a conduzione cinese hanno subito un'importante evoluzione, diventando parte fondante e fondamentale dei sistemi industriali italiani in termini di caratteristiche e volumi di produzione<sup>6</sup>. Possiamo identificare un'ultima fase che inizia nel 2008 a seguito della crisi finanziaria, per mettere in luce un'inversione di tendenza nei flussi migratori verso l'Europa e verso l'Italia. Riguardo al contesto italiano, sembra che alcuni imprenditori cinesi e lavoratori abbiano preferito di gran lunga rientrare in Cina dati gli alti costi della manodopera, della produzione e la diminuzione delle esportazioni e delle vendite a livello italiano dovute alla crisi finanziaria. Vi sono problematiche di approvvigionamento della forza lavoro e soprattutto diverse aspettative delle nuove generazioni di lavoratori cinesi. Dal 2019, la pandemia mondiale ha sicuramente accentuato questo fenomeno riportando in patria alcuni cittadini cinesi allarmati dalle

<sup>6</sup> Dai primi ingressi in Italia fino agli anni Duemila, i migranti cinesi sono per lo più lavoratori non qualificati, a differenza di altri paesi europei sottoposti da più tempo alle pressioni migratorie; solo dal 2005 il governo comincerà ad attirare anche gli studenti. Le normative e le riforme degli anni novanta comportano anche un largo aumento dei ricongiungimenti familiari: in Italia i migranti arrivati negli anni Settanta e Ottanta richiamano parenti e amici, che escono più facilmente dai confini della madrepatria grazie alle riforme. In Cina, infatti, i protagonisti di questi nuovi spostamenti sono chiamati *xin yimin* 新移民, per l'appunto, 'nuovi migranti' (Antonella Ceccagno, 2008)

politiche di chiusura a livello mondiale e portate avanti dal governo di Xi Jinping<sup>7</sup>.

Secondo gli ultimi dati del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, i cittadini cinesi proveniente dalla Cina al primo gennaio 2021 sono 330.495, corrispondenti al 6,4% della popolazione italiana<sup>8</sup>. Come possiamo vedere nella tabella 3.1, la classifica delle regioni italiane per numero di residenti cinesi al primo gennaio 2021 rispecchia i flussi migratori dal dopoguerra ad oggi. La Lombardia rimane in testa alla classifica con un totale di 75.065 residenti cinesi che corrispondono al 22,7% di cittadini cinesi a livello nazionale. Nonostante i timori legati alle politiche di chiusura dovute alla pandemia mondiale, degna di nota la variazione positiva del 14,4% dei residenti cinesi in Italia rispetto all'anno 2020.

Tabella 3.1. Regioni italiane per numero di residenti cinesi al 1° gennaio 2021.

<i>Regione</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>	<i>% su pop. straniera</i>	<i>variazione % rispetto al 2020</i>
Lombardia	36.922	38.143	75.065	<b>22,7</b>	6,3	+11,5
Toscana	37.951	35.733	73.684	<b>22,3</b>	17,3	+31,7
Veneto	19.869	19.489	39.358	<b>11,9</b>	7,7	+13,2
Emilia Romagna	15.690	15.683	31.373	<b>9,5</b>	5,6	+8,4
Lazio	12.624	12.929	25.553	<b>7,7</b>	4,0	+10,9
Piemonte	10.638	10.469	21.107	<b>6,4</b>	5,1	+9,7
Campania	6.742	6.101	12.843	<b>3,9</b>	5,2	+3,3
Marche	5.001	4.938	9.939	<b>3,0</b>	7,6	+9,5
Sicilia	3.768	3.545	7.313	<b>2,2</b>	3,9	+5,2
Puglia	3.404	3.190	6.594	<b>2,0</b>	4,9	+9,0
Liguria	2.952	2.943	5.895	<b>1,8</b>	3,9	+12,5
Abruzzo	2.236	2.187	4.423	<b>1,3</b>	5,4	+11,8
Friuli Ven. Giulia	2.016	1.974	3.990	<b>1,2</b>	3,5	+9,6
Sardegna	1.675	1.587	3.262	<b>1,0</b>	6,6	+2,4

<sup>7</sup> 习近平 (Xi Jinping), nato a Pechino il 15 giugno 1953, è un politico e militare cinese, segretario generale del Partito Comunista Cinese (PCC) e presidente della Commissione militare centrale (CMC) dal 2012, presidente della Repubblica Popolare Cinese (RPC) dal 2013.

<sup>8</sup> Il nome 'Cina' in cinese si pronuncia 中国 *zhongguo* che letteralmente significa 'Terra di Mezzo' (*Guo* 'paese, terra, regno'; *Zhong* 'metà, mezzo, centro').

<i>Regione</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>	<i>Totale</i>	<i>%</i>	<i>% su pop. straniera</i>	<i>variazione % rispetto al 2020</i>
Umbria	1.552	1.628	3.180	<b>1,0</b>	3,4	+28,8
Calabria	1.365	1.342	2.707	<b>0,8</b>	2,9	-1,6
Trentino Alto Adige	1.337	1.266	2.603	<b>0,8</b>	2,5	+8,1
Basilicata	528	482	1.010	<b>0,3</b>	4,6	+6,5
Valle d'Aosta	154	157	311	<b>0,1</b>	3,7	+4,4
Molise	150	135	285	<b>0,1</b>	2,5	+17,8
Totale	166.574	163.921	330.495		6,4	+14,4

*Fonte:* elaborazione su dati ISTAT<sup>9</sup>.

Al secondo posto troviamo la Toscana con ben 73.684 residenti cinesi, impiegati principalmente in imprese tessili o di pelletteria a conduzione familiare. Questo distretto ha subito una serie di modifiche importanti, passando da terzista a pronto moda. La stessa tipologia di aziende si trova anche in Veneto ed Emilia Romagna, rispettivamente terza e quarta regione per numerosità di cittadini cinesi. In queste province le imprese cinesi si possono suddividere principalmente in tre macro categorie: alta moda, fornitura per noti marchi di lusso e imprese familiari. Due categorie rientrano certamente in un processo di sviluppo virtuoso in cui si ritrovano all'interno di un sistema locale cooperativo che stimola efficienza, innovazione e competitività. L'ultima, invece, per anni *focus* di ricerche di numerosi studiosi italiani internazionali, presenta tutta una serie di problematiche legate alle condizioni lavorative e all'inserimento nei contesti industriali locali. Sul territorio nazionale coesistono queste tre diverse forme di impresa: da un lato microimprese familiari, attività commerciali anche di tipo 'etnico', quali supermercati, bar, parrucchieri, servizi per la comunità in loco come agenzie viaggi, fotografi, negozi dedicati all'organizzazione di matrimoni; poco inseriti nelle dinamiche industriali locali, al servizio della sola comunità cinese. Dall'altro lato, attività che rispondono alle logiche di internazionalizzazione e innovazione portate avanti dalle seconde generazioni, che si pongono l'obiettivo di produrre qualità, porre l'attenzione su processi virtuosi e integrare la propria attività imprenditoriale a livello locale, rivolgendosi anche alle comunità italiane personalizzando e adattando l'offerta.

<sup>9</sup> I dati presentati nelle tabelle 3.1, 3.2, 3.3 si ritrovano al sito <http://dati.istat.it/> (consultato il 29 aprile 2022).

Tabella 3.2. Province del Friuli Venezia Giulia per numero di residenti cinesi, al primo gennaio 2021.

Provincia	Maschi	Femmine	Totale	%	% su popolazione straniera	variazione % rispetto al 2020
Udine	823	770	1.593	39,9	4,0	+12,3
Trieste	531	556	1.087	27,2	4,5	+10,8
Pordenone	391	391	782	19,6	2,3	+4,7
Gorizia	271	257	528	13,2	3,2	+6,9
Totale FVG	2.016	1.974	3.990		3,5	+9,6

Fonte: elaborazione su dati ISTAT.

A livello regionale il Friuli Venezia Giulia registra, al 1° gennaio 2021, 3.990 residenti cinesi distribuiti in maniera disomogenea sulle quattro province. Nella tabella 3.3 possiamo notare come la maggior parte dei residenti cinesi si localizzi in provincia di Udine con una presenza di 1.593 cittadini corrispondenti al 4,0% della popolazione straniera residente in regione. Segue la provincia di Trieste, nella quale risiedono 1.087 cittadini cinesi, con un incremento del 10,8% rispetto all'anno 2020. Trieste, sede della prima comunità regionale, si differenzia da altre città italiane in quanto non sono presenti attività industriali e manifatturiere a conduzione cinese. Troviamo servizi di ristorazione, commercio all'ingrosso, commercio al dettaglio, soprattutto di articoli di abbigliamento, calzature, accessori e oggettistica (Davini, 2013). Diversa invece la situazione delle province di Udine e di Gorizia nelle quali sono presenti numerose imprese manifatturiere, soprattutto nei settori legati alla produzione di sedie nel distretto di Manzano e di abbigliamento o pelletteria.

Tabella 3.3. Distribuzione cittadini cinesi per provincia dal 2015 al 2021.

Provincia	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015
Gorizia	528	494	496	495	493	485	450
Pordenone	782	747	766	779	793	795	762
Trieste	1.087	981	973	1.048	1.023	1.028	1.041
Udine	1.593	1.419	1.440	1.441	1.397	1.311	1.230
Totale FVG	3.990	3.641	3.675	3.763	3.706	3.619	3.483

Fonte: elaborazione su dati ISTAT.

Come possiamo notare nella tabella 3.3, dal 2015 al 2018 la popolazione cinese residente nelle quattro province è aumentata. Fa eccezione la provincia di

Pordenone che, nel 2018, registra una lieve diminuzione. L'anno 2018, come descritto nel primo paragrafo (cfr. par. 3.1), segna un punto di svolta dovuto alla crisi finanziaria che porta parte della comunità a decidere di rientrare nel paese d'origine. Questo fenomeno, riscontrabile a livello nazionale ed europeo, trova conferma anche nei dati relativi la Regione Friuli Venezia Giulia. Nel 2019, infatti, nelle province di Pordenone, Trieste e Udine si registra una lieve diminuzione. Solamente nella provincia di Gorizia il numero resta pressoché invariato. L'anno 2020 registra nuovamente un calo del numero di cittadini cinesi in regione, dovuto in questo caso alla pandemia mondiale che porta parte della popolazione a rientrare definitivamente in Cina o a spostarsi in altre regioni italiane e paesi europei. Infine, l'anno 2021 registra un aumento importante dei residenti cinesi in Friuli Venezia Giulia, causato forse da fenomeni migratori interregionali.

Nei paragrafi 3.2 e 3.3. si analizzano due specifiche realtà in seno alla comunità, ovvero Manzano e Udine, con un *focus* specifico su due istituti scolastici di gradi diversi nelle quali sono presenti numerosi studenti di nazionalità cinese.

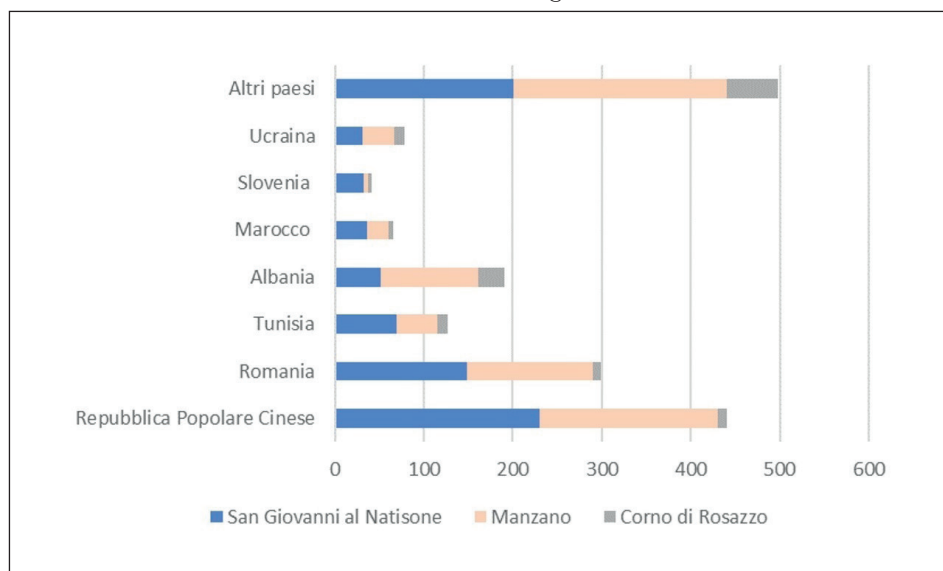
### 3.2. Il caso dell'Istituto Comprensivo di Manzano

Le scuole dell'Istituto Comprensivo (o IC) sono situate nei comuni di Chiopris Viscone, Corno di Rosazzo, Manzano e San Giovanni al Natisone, in un territorio che si inserisce nel distretto industriale denominato 'triangolo della sedia', rilevante per l'economia friulana a partire dagli anni Settanta per la produzione di sedie e arredi in legno. I tre comuni che costituiscono i vertici del distretto sono: Manzano, San Giovanni al Natisone e Corno di Rosazzo.

Attrattore di manodopera in gran parte dall'estero, questi tre comuni rilevano una presenza importante di comunità pluriculturali e multilingue.

Come indicato nel grafico 3.1, gli stranieri residenti a San Giovanni al Natisone al 1° gennaio 2021 sono 800, provenienti rispettivamente dalla Repubblica Popolare Cinese (230), dalla Romania (148), dalla Tunisia (70), dall'Albania (52), dal Marocco (36), dalla Slovenia (32), dall'Ucraina (31) e da altri paesi (201). Simile per numerosità e composizione anche Manzano, che registra una presenza di cittadini residenti stranieri pari a 801. Di questi, 200 provengono dalla Repubblica Popolare Cinese, 142 dalla Romania, 45 dalla Tunisia. 109 dall'Albania, 24 dal Marocco, 6 dalla Slovenia, 36 dall'Ucraina e 239 da altri paesi. Corno di Rosazzo, invece, registra una presenza decisamente più contenuta, pari a 139 cittadini residenti stranieri. Solo 10 provengono dalla Repubblica Popolare Cinese, la maggior parte di essi è di nazionalità tunisina (12), 9 residenti provengono dalla Romania, 30 dall'Albania, 6 dal Marocco, 3 dalla Slovenia, 11 dall'Ucraina e infine 58 residenti provengono da altri paesi.

Grafico 3.1. Distribuzione cittadini stranieri al 1° gennaio 2021.



Fonte: *elaborazione su dati ISTAT.*

La presenza di comunità straniere influenza la composizione della popolazione scolastica pluriculturale e multilingue. Secondo i dati pubblicati dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, gli alunni di origine cinese rappresentano una componente importante della popolazione scolastica in tutti gli ordini del sistema italiano. In riferimento alla comunità cinese gli studenti iscritti all'a.s. 2020/2021 sono 50.875, pari al 7,4% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso.

La scuola primaria accoglie il 35% di studenti cinesi, quella secondaria di I grado il 27%, in entrambi i casi equamente suddivisi per genere.

Nella ricerca condotta all'interno del progetto *Impact FVG 2014-2020* nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022 sono state coinvolte tre classi dell'Istituto Comprensivo di Manzano: due di scuola primaria e una classe di scuola secondaria di primo grado, per un totale di 36 studenti.

Gli studenti di nazionalità cinese sono in totale 7. La classe II di scuola primaria è composta da: 13 studenti italiani, 1 ghanese, 3 tunisini, 3 marocchini e 1 studente di nazionalità cinese. La classe IV di scuola primaria è composta da: 11 studenti italiani, 3 di nazionalità rumena, 1 di nazionalità francese, 1 kosovaro, 4 cinesi e 1 tunisino. La classe III di scuola secondaria di I grado, di dimensioni più ridotte, è composta da 12 studenti italiani, 2 cinesi e 1 algerino.

Dall'analisi dei dati emerge che 6 componenti del gruppo hanno entrambi i genitori cinesi, 1 ha un genitore di nazionalità italiana.

Le attività, interamente somministrate in modalità a distanza, hanno previsto una prima fase di formazione preliminare destinata agli insegnanti referenti delle singole classi. L'attività di formazione, della durata di due ore, si è svolta sulla piattaforma *MS Teams* e si è posta come obiettivo quello di illustrare alle insegnanti le finalità e la metodologia di ricerca, somministrando loro le schede strutturate destinate successivamente alle singole classi.

Gli interventi a distanza, programmati nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022, sono stati finalizzati ad accrescere la consapevolezza e l'attenzione dei docenti, degli alunni e delle alunne nei confronti della diversità linguistica presente nelle classi. Uno degli strumenti utilizzati nei diversi ordini di scuola è stata la scheda denominata 'Disegna le lingue', nota anche come 'Ritratto linguistico'<sup>10</sup>, inserita negli strumenti teorico-pratici per l'accoglienza finalizzati all'accertamento delle competenze in entrata del *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021, p. 64). Nonostante la modalità di interazione a distanza, l'attività somministrata si è rivelata molto utile ed efficace in termini di:

- 1) reciproca conoscenza dei repertori linguistici;
- 2) superamento di atteggiamenti negativi e di vergogna verso lingue e culture che spesso vengono considerate di minore prestigio;
- 3) motivazione all'uso del proprio repertorio linguistico in classe;
- 4) maggiore consapevolezza della ricchezza linguistica presente nel gruppo classe.

La fase di verbalizzazione e descrizione delle singole schede ha fatto emergere la seguente situazione omogenea all'interno del gruppo: gli studenti madrelingua cinesi dichiarano di conoscere la lingua cinese mandarina e italiana. Identificano la lingua cinese con il colore rosso e la collocano in parti del corpo ben definite: la testa, il petto e le gambe. Identificano la lingua come quella del cuore, associata alla famiglia, agli affetti e ai nonni, residenti in Cina. In tutti i casi dichiarano di conoscere la lingua cinese ma di non saperla scrivere. Rispetto agli studenti di altre nazionalità, i discenti cinesi hanno affrontato l'attività con maggiore timidezza e, nonostante il ricercatore si rivolgesse a loro in lingua cinese, la fase di approccio iniziale veicolata in mandarino ha suscitato stupore

<sup>10</sup> In ambito italiano questo strumento è stato sperimentato, fra l'altro, nel progetto 'Ogni lingua vale' che ha interessato le scuole dell'infanzia e primarie del territorio metropolitano di Bologna e che ha visto tra i suoi obiettivi la presa di consapevolezza dei docenti sul proprio repertorio linguistico e la valorizzazione delle lingue presenti nella classe (Favaro, 2019).



e silenzio. Solo in seguito ad alcune stimolazioni e alla ripetizione di alcune domande, gli studenti hanno verbalizzato descrivendo il proprio repertorio linguistico.

Le attività presentano quindi prospettive interessanti di applicazione all'interno di gruppi classe eterogenei finalizzate a:

- 1) dare visibilità e valorizzare le lingue presenti in classe;
- 2) sollecitare la curiosità dei bambini e delle bambine nei confronti delle lingue;
- 3) promuovere il riconoscimento della diversità linguistica come caratteristica della classe e più in generale della società;
- 4) inventariare il repertorio linguistico degli alunni e delle alunne;
- 5) favorire la conoscenza di altre lingue e culture;
- 6) favorire il superamento di atteggiamenti negativi e di vergogna verso lingue e culture che spesso vengono considerate di minor prestigio; motivare all'apprendimento di una lingua straniera.

### 3.3. Il caso di ISIS 'Arturo Malignani' di Udine

Il secondo gruppo esaminato risulta composto da 10 studenti di scuola secondaria di II grado iscritti ai percorsi di studio presso l'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine, partecipanti a due percorsi specifici interni all'istituto: un corso di lingua italiana L2 e un percorso di lingua cinese avanzata (potenziamento delle abilità di comprensione e produzione scritta) per studenti madrelingua cinesi, entrambi in orario pomeridiano. Le attività si sono differenziate sui due corsi.

Nel corso di lingua italiana L2, la classe è composta da un totale di sei alunni, di cui quattro di nazionalità cinese, una di nazionalità italiana e uno senegalese. Relativamente al genere, è presente una sola ragazza. Gli studenti usufruiscono di un monte ore aggiuntivo per il rafforzamento delle competenze in lingua italiana, attualmente a livello B1/B2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa, 2020).

L'obiettivo della prima fase è stato quello di rendere maggiormente consapevoli gli studenti del repertorio linguistico individuale e del gruppo classe proprio per riuscire a guidarli, a riflettere sui codici da loro posseduti, ma anche sugli aspetti culturali legati ai loro paesi di origine. L'attività proposta è stata 'Disegna le lingue', nota anche come 'Ritratto linguistico' (cfr. par. 3.2). Gli obiettivi specifici delle attività sono stati: dare visibilità e valorizzare le lingue presenti in classe; sollecitare la curiosità dei bambini e delle bambine nei confronti delle lingue; promuovere il riconoscimento della diversità linguistica come caratteristica costitutiva della classe e più in generale della società; inventariare il repertorio linguistico degli alunni e delle alunne; favo-

rire la conoscenza di altre lingue e culture; favorire il superamento di atteggiamenti negativi e di vergogna verso lingue e culture che spesso vengono considerate di minor prestigio; motivare all'apprendimento di una lingua straniera.

Agli studenti è stato chiesto di utilizzare i colori in maniera creativa per inserire e visualizzare nella sagoma stilizzata di un corpo il proprio repertorio linguistico, inteso come l'insieme delle lingue conosciute, apprese in tempi e modi diversi e utilizzate nei diversi domini sociali con ruoli e funzioni differenti (Beacco, Little, Hedges, 2014).

L'attività è risultata anche propedeutica alla successiva fase di somministrazione scrittura plurilingue, attività denominata *identity text*<sup>11</sup>.

Tabella 3.4. *Conoscenza e uso delle lingue e dialetti.*

<i>Età</i>	<i>Q16 Lingua imparata per prima, da bambina/o?</i>	<i>Q17 Lingue in uso oggi in famiglia</i>	<i>Q17 Dialetti conosciuti (comprensione orale)</i>
15	cinese mandarino	cinese mandarino	wenzhou
14	cinese mandarino	cinese mandarino	wenzhou
15	cinese mandarino	cinese mandarino	wenzhou
15	cinese mandarino	cinese mandarino	wenzhou
14	cinese mandarino	italiano	wenzhou
18	cinese mandarino	cinese mandarino	putian
18	cinese mandarino e dialetto	italiano e cinese mandarino	qing Tian
17	cinese mandarino e dialetto	italiano e cinese mandarino	qing Tian
17	cinese mandarino e dialetto	italiano e cinese mandarino	wenzhou
16	cinese mandarino	cinese mandarino	putian

*Fonte:* elaborazione dati *Impact FVG 204-2020*.

I dati riportati nella tabella 3.4 descrivono le lingue e dialetti conosciuti e in uso da parte degli studenti madrelingua cinesi in famiglia e all'interno della rete di amicizie e affetti.

Gli stessi dati sono emersi durante la fase di verbalizzazione al termine del

<sup>11</sup> Un *identity text* è il prodotto della creatività dello studente in una attività svolta in classe sotto la guida dell'insegnante. Gli studenti coinvolgono la propria identità nella creazione dei testi, che possono essere scritti, parlati, visivi, musicali, teatrali o multimodali. *L'identity text* è uno specchio che riflette l'identità dello studente, posta sotto una luce positiva (Cummins, Early, 2011, p. 3).

primo incontro: tutti gli studenti, nati in Italia, dichiarano di aver imparato la lingua cinese mandarina da bambini ma di essere stati esposti anche al dialetto (province dello Zhejiang e Fujian) di averlo appreso ma dimenticato e 'sostituito' con la lingua cinese standard, decisamente più utile e importante a fini lavorativi. I genitori hanno supportato e spronato gli studenti allo studio della lingua cinese prevedendo l'iscrizione a scuole di lingue di comunità (situate a Udine o in modalità online) oppure organizzando viaggi studio estivi in Cina finalizzati allo studio intensivo della lingua cinese.

Durante il primo incontro con il gruppo classe è stato somministrato un questionario sulle lingue di origine e sul loro uso finalizzato all'analisi del repertorio linguistico dei partecipanti.

Nella sezione III si approfondiscono la conoscenza e uso delle lingue con alcuni quesiti specifici legati al loro uso. La domanda 28, ad esempio, chiede: «Quanto spesso usi le lingue o dialetti che conosci in queste situazioni?» indicando alcuni ambiti quali i pensieri, le emozioni, i sogni, lo studio, i ricordi e le parolacce.

Tabella 3.5. *Lingua di maggiore uso per le singole attività.*

<i>Età</i>	<i>Pensieri</i>	<i>Parolacce</i>	<i>Sogni</i>	<i>Emozioni</i>	<i>Studio</i>
15	cinese	cinese	cinese	cinese	italiano
14	cinese	cinese	cinese	cinese	italiano
15	cinese	italiano	italiano	cinese	italiano
15	cinese	cinese	cinese	italiano	italiano
14	cinese	cinese	cinese	cinese	italiano
18	italiano	italiano	italiano	italiano	italiano
18	cinese	italiano	cinese	italiano	italiano
17	cinese	italiano	cinese	cinese	italiano
17	cinese	cinese	italiano	cinese	italiano
16	italiano	cinese	italiano	italiano	italiano

Fonte: elaborazione dati *Impact FVG 204-2020*.

Nella tabella 3.5 viene riportata la lingua di maggiore uso per alcune attività: la lingua italiana risulta essere collegata allo studio e nella sfera delle emozioni, dei sogni o delle parolacce per quattro studenti su dieci. I pensieri sono, per otto studenti su dieci, in lingua cinese mandarina.

Il corso di lingua cinese, riservato agli studenti madrelingua, ha previsto un breve questionario finale relativo alle finalità e obiettivi legati alla frequenza del corso e allo studio della lingua.

Tutti gli studenti hanno espresso la volontà di studiare e vivere in Cina per conoscerla meglio, comprenderla e viverla. Gli studenti non escludono la possibilità di trasferimento futuro per motivi lavorativi, ritengono che possa offrire loro maggiori opportunità rispetto al mercato del lavoro italiano.

Tabella 3.6. *Associazione paese-parole chiave.*

<i>Cina</i>	<i>Italia</i>
Grande	Moda
Patriottismo	Mare
Magnifica	Paesaggi
Moderna	Tranquilla
Rispetto	Cibo
Tradizioni	Monumenti
Divertente	Arte
Attraiente	Occidente
Potente	Religione
Casa	Pizza

Fonte: questionario finale del corso di lingua cinese.

Il termine del corso di lingua cinese avanzata, finalizzato allo svolgimento della certificazione linguistica HSK<sup>12</sup> e strumento di motivazione allo studio e alla valorizzazione del repertorio linguistico degli studenti, ha previsto una fase finale di riflessione sull'identità e sulle percezioni legate all'Italia e alla Cina.

In tabella 3.6 si riportano le parole chiave liberamente scelte pensando ai

<sup>12</sup> L'esame HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*) è l'unico test di lingua cinese elaborato sulla base dello standard internazionale di competenza della lingua cinese (国际汉语能力标准). Il suo scopo è quello di valutare la conoscenza della lingua cinese e l'abilità nell'uso della stessa nella vita quotidiana, accademica e professionale. L'HSK consiste in una prova scritta ed è suddiviso in sei livelli (in fase di modifica e ridefinizione da parte dell'istituto *Hanban* a partire dall'anno 2023). A oggi la prova comprende sei livelli (da HSK I a HSK VI):

1. I (conoscenza di 150 caratteri)
2. II (conoscenza di 300 caratteri)
3. III (conoscenza di 600 caratteri)
4. IV (conoscenza di 1.200 caratteri)
5. V (conoscenza di 2.500 caratteri)
6. VI (conoscenza di 5.000 caratteri).

Gli studenti, partecipanti al corso di lingua cinese presso l'ISIS 'Arturo Malignani', si preparano alle certificazioni IV, V e VI.

due paesi. È interessante notare come gli studenti abbiano associato alla Cina parole legate alla potenza, modernità e dinamicità, mentre all'Italia avvicinino termini legati all'arte, al cibo e alla storia. In base a quanto emerso nella fase di verbalizzazione, gli studenti associano spesso i racconti dei loro genitori o provenienti dal contesto della famiglia in Cina a un paese che conoscono e vivono attraverso altri 'occhi' e 'pensieri'. L'attività in parte guidata dal facilitatore, può rivelarsi utile anche per altre finalità legate al confronto tra culture e ad un lavoro di comprensione e conoscenza dei diversi contesti per agevolare il processo di scoperta delle proprie origini culturali e linguistiche.

### 3.4. Inserimento scolastico e competenze linguistiche

I bambini e ragazzi stranieri che siedono oggi sui banchi delle scuole italiane hanno storie di migrazione e biografie linguistiche molto differenti. Una parte di loro ha vissuto direttamente la migrazione e lo spostamento da un luogo di vita a un altro, e in momenti diversi della loro vita; un'altra parte, sempre più consistente, è nata in Italia e conosce la migrazione solo attraverso il racconto e le memorie famigliari (Favaro, 2010).

Gli studenti di origine cinese che vivono in Italia si trovano in una situazione di plurilinguismo che richiede loro di padroneggiare e utilizzare l'italiano nei contesti scolastici e nelle interazioni con i compagni, utilizzare e comprendere il dialetto in famiglia, parlare in *putonghua*<sup>13</sup> in contesti ufficiali e/o con i compagni che appartengono ad una diversa comunità linguistica, fungere da facilitatori in entrambe le lingue in contesti scolastici e quotidiani per conto delle proprie famiglie di origine.

Questa situazione linguistica eterogenea crea diverse problematiche di analisi del fenomeno migratorio cinese in Italia: tendono a diminuire coloro che arrivano dal paese d'origine in seguito al ricongiungimento familiare, aumentano invece di anno in anno i nati in Italia. La lingua italiana inizia, in alcuni casi, ad essere utilizzata anche all'interno dei contesti familiari. Si comunica in italiano anche con i genitori. Possiamo quindi immaginare che anche all'interno della famiglia siano frequenti le situazioni di *code-switching*: parole italiane vengono inserite all'interno di una frase cinese, o viceversa. La lingua cinese resta molto importante come fattore identitario: perderla significa allontanarsi

<sup>13</sup> Il termine *putonghua* significa 'lingua comune'. È la lingua ufficiale usata della Repubblica Popolare Cinese. La sua pronuncia si basa sul dialetto di Pechino, il suo linguaggio si basa sui dialetti del nord della Cina e la sua grammatica segue i modelli delle letterature vernacolari moderne.

da un elemento essenziale legato alle origini. Lo studente cinese si ritrova quindi a dover assumere ruoli e responsabilità diverse sia all'interno della famiglia sia nel contesto scolastico. In famiglia gli studenti cinesi diventano l'interfaccia nei confronti del contesto esterno, i portavoce dell'intero nucleo familiare e la realizzazione della vocazione imprenditoriale della propria famiglia. Vi sono quindi aspettative, esplicite o meno, sia da parte della scuola sia della famiglia che creano facilmente problematiche legate all'identità. I ragazzi cinesi sono spesso spinti abbastanza precocemente ad assumere ruoli di responsabilità all'interno della famiglia.

Dal punto di vista scolastico, invece, gli insegnanti vivono spesso situazioni di spaesamento di fronte ad alunni che, anche culturalmente, hanno una visione del corpo docente filtrata da quelle che sono le peculiarità della cultura cinese in ambito scolastico, tutt'oggi ancora fortemente influenzata dal confucianesimo<sup>14</sup>. Nonostante una parte degli studenti cinesi frequentanti le scuole italiane sia nata in Italia, l'approccio allo studio, alla vita e alle relazioni è fortemente influenzato dalle famiglie di origine cinese e dai contesti comunitari di vita in Italia. L'apprendimento quindi dell'italiano L2 e, in generale, l'interazione dello studente cinese all'interno del gruppo classe risente naturalmente di queste differenze culturali e comunicative. Anche in questo caso, possiamo identificare una parola chiave che riassume un concetto complesso legato alla cultura cinese. Lo stile 含蓄 *hanxu*<sup>15</sup> è una dimensione di rilevante differenza culturale, contribuisce in modo determinante a rendere difficoltosa o a ostacolare la comunicazione con le comunità di accoglienza, alle quali i cinesi sembrano disinteressati a entrare in relazione, perché non ne esprimono il bisogno in modo chiaro e diretto, aperto e schietto (Bond, 1996).

Riservatezza, quindi, piuttosto che chiusura caratterizzano buona parte degli studenti cinesi frequentanti la scuola italiana. 'Essere' è una regola sociale, che è divenuta prassi nel corso dei secoli e definisce il comportamento appro-

<sup>14</sup> Il confucianesimo, 儒教 (*Rújiào*), è una delle maggiori tradizioni filosofico-religiose, morali e politiche della Cina antica e di oggi. Confucio, prendendo spunto dai grandi saggi dell'antichità, incoraggia i suoi allievi a rispettare i doveri e gli obblighi morali che derivano dalla propria posizione nella società, in modo da creare una società stabile e in armonia. I valori morali sono alla base del pensiero confuciano e sono la base, insieme allo studio e al rispetto dei riti, delle convenzioni sociali e dell'etica, per creare una società armoniosa (和 *hé*). L'individuo è parte della famiglia (nucleo base) e come tale deve rispettare i valori e i riti del suo ruolo nel contesto familiare. È parte anche della società, nei confronti della quale ha delle precise responsabilità ed è, a livello macro, suddito dello Stato, nei confronti del quale deve dimostrare rispetto e lealtà.

<sup>15</sup> *Han* 含 significa 'tenere, contenere' e può riferirsi al contenimento (delle emozioni, delle parole); *xu* 蓄 significa 'risparmiare, mettere da parte, serbare e custodire', quindi mantenere in serbo, dal quale possiamo far discendere il significato di mantenere il riserbo.

priato in un contesto relazionale finalizzato a non esplicitare i conflitti, a sottintendere significati e a contenere le manifestazioni emotive. Questi aspetti si tramandano tra le generazioni. Le modalità comunicative non verbali risultano difficili da decodificare: il linguaggio del corpo, diverso da quello italiano, crea certamente uno spiazzamento iniziale. È importante quindi, nel caso in cui vi sia un nuovo inserimento di uno studente cinese, la figura del mediatore linguistico e culturale: accoglienza, tutoraggio e facilitazione potrebbero sicuramente facilitare il processo di apprendimento dell'italiano L2 e, in generale, favorire un processo virtuoso di integrazione.

## Bibliografia

- BARBERIS, E. (2022), *Cinesi e mercato del lavoro in Italia. Una riflessione a partire da un "ritratto" statistico*, <http://sinosfere.com/wp-content/uploads/2022/02/Barberis-Cinesi-e-mercato-del-lavoro-PDF.pdf> (consultato il 29 aprile 2022).
- BEACCO J.C., LITTLE D., HEDGES C. (2014). *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», 6, 2.
- BELLANDI M., BIGGERI M. (a cura di) (2005), *La sfida industriale cinese vista dalla Toscana distrettuale*, Toscana Promozione, Firenze.
- BERTI F., VALZANIA A. (2013), *La mobilità sociale degli immigrati*, in F. BERTI, V. PEDONE, A. VALZANIA (a cura di), *Vendere e comprare. Processi di mobilità sociale dei cinesi a Prato*, Pacini, Pisa.
- BIGGERI M., HIRSCH G. (2008), *L'altra Cina*, in «Studi e Note di Economia», 13, 2, pp. 265-298.
- BOND M.H. (1996), *The Handbook of Chinese Psychology*, Oxford UP (China), Oxford, Hong Kong-New York.
- CECCAGNO A., RASTRELLI R. (2008), *Ombre cinesi? Dinamiche migratorie della diaspora cinese in Italia*, Carocci, Roma.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2 (trad. italiana).
- COLLINO A., BIGGERI M., MURGIA L. (a cura di) (2015), *Processi industriali e parti sociali: una riflessione sulle imprese italiane in Cina (Jiangsu) e sulle imprese cinesi in Italia (Prato)*, (Vol. 164), Firenze UP, Firenze.
- COLOGNA D. (2006), *L'imprenditoria cinese in Italia: una realtà in rapida evoluzione*, in «Azione Sociale», 8, p. 5.
- CUMMINS, J., EARLY M. (eds.) (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books, Stoke-on-Trent (UK).
- DAVINO A. (2013). *La comunità cinese di Trieste*. EUT, Trieste.
- FAVARO G. (a cura di) (2019), *Ogni lingua vale. La sperimentazione nelle scuole dell'infanzia e primaria del territorio metropolitano di Bologna*, [http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni\\_lingua\\_vale\\_documentazione\\_sperimentazione\\_2019\\_defriv.pdf](http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni_lingua_vale_documentazione_sperimentazione_2019_defriv.pdf) (consultato il 29 aprile 2022).
- FAVARO G. (2010). *Una lingua "seconda e adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2, pp. 3-8.
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.

- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2020), *La comunità cinese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Executive Summary*, ANPAL, Roma.
- PEDONE V. (2013), *Chuguo, uscire dal Paese: breve quadro dei flussi migratori dalla Cina verso l'estero*, in F. BERTI, V. PEDONE, A. VALZANIA (a cura di), *Vendere e comprare. Processi di mobilità sociale dei cinesi a Prato*, Pacini, Pisa, pp. 59-84.
- SPORTELLI M. (2018), *Le comunità cinesi in Puglia, Italia: Tempo e Identità nel superamento del fattore hanxu. Una prospettiva morfogenetica*, in «Multicultural Identities», 65, pp. 68-70.



## 4. Risorse e pratiche per una educazione plurilingue. Il caso dell'IC 'Marco Polo' di Trieste

Gianluca Baldo

### 4.1. L'Istituto Comprensivo e il territorio

L'IC 'Marco Polo' di Trieste, che partecipa al progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* dall'a.s. 2018/2019, offre un caso di studio ideale: la presenza di minori con retroterra migratorio nelle tre scuole dell'istituto, le due primarie 'Umberto Gaspardis' e 'Anita Pittoni' e la secondaria di primo grado 'Fratelli Fonda Savio – Alessandro Manzoni', è infatti particolarmente incidente rispetto al totale degli iscritti e la dirigenza e il personale scolastico hanno per tanto saputo sviluppare nel tempo una sensibilità non comune riguardo alla integrazione, inclusione e pari opportunità dei parlanti provenienti da altri paesi o discendenti da famiglie migranti<sup>1</sup>. Nella primavera del 2019 tutte le classi dell'IC 'Marco Polo' hanno preso parte alla fase iniziale di rilevazione di dati sociolinguistici sul campo di *Impact FVG 2014-2020* che, grazie all'adozione di questionari, interviste e al diretto sostegno dell'intero corpo docente dell'istituto, ha reso possibile la raccolta di un notevole quantitativo di informazioni, confluite successivamente in diverse pubblicazioni<sup>2</sup>. Inoltre, la partecipazione particolarmente fattiva di alcuni insegnanti della primaria 'Umberto Gaspardis' si è estesa ad abbracciare anche le fasi successive, nel primo semestre dell'a.s. 2021/2022, quando dopo oltre un anno di rallentamento forzato delle attività

<sup>1</sup> Si ringraziano la dirigente scolastica Monica De Carolis, il personale docente e non dell'istituto, e naturalmente tutti i bambini e i ragazzi che hanno partecipato attivamente, con impegno e grande generosità al progetto. Un sentito ringraziamento va in particolare ai maestri Eva Cafieri e Lorenzo Chiandussi, per avere contribuito significativamente al coordinamento delle azioni durante la fase iniziale di raccolta di dati sul campo. Infine, è doveroso ricordare l'impegno della prof.ssa Susanna Tessaro, che ha preceduto la dirigente attuale e per prima ha manifestato un concreto e fattivo interesse per le idee di *Impact FVG 2014-2020*.

<sup>2</sup> A questo proposito si vedano in particolare il *Protocollo per l'accoglienza* (Fusco, 2021b), la monografia conclusiva del progetto (Fusco, 2022), oltre a tutti i *Report* e ai materiali didattici messi a disposizione gratuitamente attraverso la pagina ufficiale di *Impact FVG 2014-2020*, al momento ospitata dal server della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/> (la data di ultimo accesso a tutti i siti nominati nel presente contributo è il 23 luglio 2022).

a causa della pandemia di SARS-CoV-2 gli assegnisti di ricerca hanno proposto la prova sul campo di alcuni strumenti innovativi e di attività sperimentali volte alla valorizzazione del plurilinguismo esistente in un numero circoscritto di classi campione.

Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) dell'IC 'Marco Polo', aggiornato al triennio 2019-2022, colloca le scuole del comprensivo nella V Circoscrizione di Trieste, Barriera Vecchia e San Giacomo, la più piccola per estensione, ma nel contempo quella dove si registra la più alta densità di residenti stranieri (PTOF, p. 3)<sup>3</sup>. Stando ai dati statistici offerti dall'Ufficio anagrafe cittadino, infatti, la popolazione non nativa a Trieste ha segnato una crescita costante negli anni, dalle 8.190 unità di fine anno 2000 alle 23.439 raggiunte il 31 dicembre 2021; un aumento che tuttavia compensa solo parzialmente il calo del numero complessivo di residenti, per il quale la fonte statistica indica una parallela contrazione da 215.096 a 199.991 unità<sup>4</sup>. Tuttavia, la densità abitativa varia nelle diverse circoscrizioni e così pure l'incidenza dei nuovi cittadini: se è minima nelle meno popolate aree al confine con la Slovenia dell'Altipiano Ovest e Est (3,8% e 3,5% rispettivamente), raggiunge invece valori decisamente più elevati nei quartieri centrali di Barriera Vecchia e San Giacomo (dove si tocca il picco massimo del 20,4%, quasi il doppio rispetto alla media cittadina dell'11,7%)<sup>5</sup>. Poiché è ormai noto che la componente esogena della popolazione si colloca per lo più nei livelli più giovani della piramide delle età (Simone, 2021, p. 105), non sorprende constatare che anche nella V Circoscrizione l'incidenza percentuale dei cittadini non italiani sia sensibilmente maggiore tra i minori e raggiunga infatti il 30,2% tra i bambini di 5-9 anni e il 23,5% tra i ragazzi di 10-14, potenziale bacino di utenza delle scuole primarie e della secondaria di primo grado dell'I.C. 'Marco Polo'<sup>6</sup>. Anche il prospetto delle prime provenienze estere incontrate in città risente delle specificità del territorio e si differenzia sia dai dati nazionali sia da quelli rilevati in altre aree della regione (IDOS, 2021; Attanasio, 2021): al primo posto si incontra la Serbia (17,8% degli stranieri in città), seguita da

<sup>3</sup> Il PTOF può essere scaricato dal sito ufficiale dell'istituto: <https://www.icmarcopolots.edu.it/pagine/ptof>.

<sup>4</sup> La fonte dei dati presentati in questo capoverso è l'Ufficio anagrafe di Trieste e tutte le elaborazioni possono essere scaricate dalla pagina ufficiale dedicata, alla sezione Demografia: <http://dati.comune.trieste.it/categoria-demografia/>.

<sup>5</sup> I dati si riferiscono al 31 dicembre 2021, tuttavia anche le rilevazioni più vicine all'a.s. 2018/2019 e dunque al momento dell'indagine sul campo di *Impact FVG 2014-2020* presentano differenze minime (l'incidenza media a livello cittadino al 31 dicembre 2018 è infatti pari all'11,0% e quella nella V Circoscrizione raggiunge il 18,8%).

<sup>6</sup> Al 31 dicembre 2018 i valori registrati sono invece rispettivamente il 27,5% e il 21,0%.

Romania (13,2%), Kosovo (6,7%), Croazia (5,2%), Cina (4,7%), Pakistan (3,5%), Ucraina (3,4%), Albania (2,9%), Slovenia (2,8%) e Afghanistan (2,6%) a completare le prime dieci posizioni<sup>7</sup>. Data la posizione di confine del capoluogo regionale, non stupisce incontrare così tanti paesi dell'area balcanica e dell'Europa Centrorientale, con due sole eccezioni rappresentate dai recenti movimenti di richiedenti asilo dall'Asia Centromeridionale, che interessano in maniera abbastanza uniforme l'intero territorio nazionale (Ambrosini, 2022).

Considerata la natura di un bacino di utenza così eterogeneo e specifico, la presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole dell'IC 'Marco Polo' di Trieste è comprensibilmente elevata. Le fonti di riferimento consultate al momento dell'avvio della prima raccolta di dati sul campo, avvenuta nei mesi di aprile e maggio 2019, sono vicine e allineate: a fine dicembre 2018 l'Ufficio scolastico regionale parla di 414 studenti con cittadinanza non italiana su 813 iscritti (il 50,9%), mentre il sito *Scuola in chiaro* riferisce per il medesimo anno scolastico rispettivamente valori pari a 381 e 792 (ovvero il 48,1%)<sup>8</sup>. Le informazioni più dettagliate offerte invece a posteriori dalla segreteria amministrativa dell'istituto, relative proprio all'inizio di aprile del 2019, indicano 393 studenti con cittadinanza non italiana su 814 totali (una incidenza quindi del 48,3%). Le provenienze più frequenti, che da sole assommano l'82,2% di tutti gli iscritti non nativi registrati, risultano in quel momento essere nell'ordine: Serbia (28,0%), Romania (16,3%), Kosovo (15,3%), Cina (5,3%), Albania (4,1%), Marocco (3,3%), Macedonia e Turchia (entrambe con il 2,8%), Pakistan (2,5%) e infine Colombia (1,8%). I paesi di origine e le percentuali si allineano quindi solamente in parte con quelli espressi nel precedente capoverso, a indicare probabilmente percorsi non sempre prevedibili, una notevole mobilità della componente esogena sul territorio e nel contempo per alcuni una prolungata permanenza in Italia, fattori che assommati potrebbero rendere conto pure di qualche ritardo nelle registrazioni anagrafiche e quindi del modesto scostamento registrato.

<sup>7</sup> I dati più recenti sulla provenienza qui riportati sono relativi al 01 gennaio 2021 e provengono dalla fonte Istat attraverso le elaborazioni di *Tuttitalia.it*: <https://www.tuttitalia.it/friuli-venezia-giulia/14-trieste/statistiche/cittadini-stranieri-2021/>.

<sup>8</sup> Si ringraziano l'Ufficio scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia e la segreteria amministrativa dell'IC 'Marco Polo' per i dati e per il sostegno offerti all'intero progetto. Il sito ufficiale ministeriale *Scuola in chiaro* può essere consultato liberamente all'indirizzo internet: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

## 4.2. Il campione e le provenienze

La prima raccolta di dati sul campo del gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-2020*, coordinato a livello scientifico da Fabiana Fusco del Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società (DILL) dell'Università degli Studi di Udine, ricorre a un questionario sociolinguistico che è una versione adattata e aggiornata di quello ideato per analoghe rilevazioni e con obiettivi assimilabili nell'a.s. 2001/2002 e successivamente a distanza di dieci anni nel 2012, nell'ex-provincia di Pavia e a Torino (Chini, 2004; Chini, Andorno, 2018). Lo strumento è messo alla prova per la prima volta in area friulana con gruppi di adulti immigrati tra il 2008 e il 2013 (Fusco, 2017; Baldo, 2017) e ad alcuni anni di distanza in una indagine a più ampio raggio nelle scuole di ogni ordine e grado di Udine nel corso dell'a.s. 2017/2018 (Fusco, 2021a)<sup>9</sup>. Grazie alla collaborazione e alla partecipazione volontaria degli insegnanti delle scuole dell'IC 'Marco Polo' di Trieste è stato possibile somministrare il questionario a 203 tra gli alunni e le alunne iscritti nella primavera 2019 alle classi IV e V delle scuole primarie 'Umberto Gaspardis' (69 soggetti) e 'Anita Pittoni' (46) o alla secondaria di primo grado 'Fratelli Fonda Savio – Alessandro Manzoni' (88); un campione che può essere considerato sufficientemente rappresentativo della realtà studiata. I dati, assai accurati, condivisi in forma aggregata dalla segreteria amministrativa dell'istituto consentono di affermare che il questionario è stato in grado di raggiungere il 38,8% dei minori con retroterra migratorio che al tempo frequentavano la primaria 'Umberto Gaspardis', il 43,8% di quelli iscritti alla 'Anita Pittoni' e infine l'80,0% dei ragazzi della secondaria di primo grado (complessivamente, dunque il 51,7% degli alunni non nativi dell'intero istituto comprensivo)<sup>10</sup>. Nello stesso periodo e nei mesi successivi, inoltre, le rilevazioni quantitative sono state affiancate da alcune interviste semistrutturate con Eva Cafieri, una delle maestre che al tempo esercitava la funzione strumentale per l'intercultura, e il referente di plesso della primaria 'Umberto Gaspardis' Lorenzo Chiandussi; in questo modo è stato possibile registrare ulteriori informazioni utili al fine di una corretta interpretazione dei dati quantitativi e di una loro più precisa contestualizzazione rispetto al caso studiato.

<sup>9</sup> Al di fuori del Friuli Venezia Giulia, si segnala pure l'adozione del questionario sociolinguistico nel corso dell'a.s. 2018/2019 in area metropolitana bolognese, nell'ambito del più esteso progetto di ricerca 'La classe plurilingue' e sotto il coordinamento scientifico di Chiara Gianollo dell'Università Alma Mater Studiorum di Bologna (Gianollo, Fiorentini, 2020).

<sup>10</sup> Se tuttavia si tiene conto del fatto che a causa dei limiti imposti dalla complessità e dalla forma scritta del questionario le classi prime, seconde e terze delle scuole primarie non hanno in effetti partecipato all'indagine, le percentuali salgono per la 'Umberto Gaspardis' al 94,5% e per la sede 'Anita Pittoni' al 100,0%.

Coerentemente con quanto osservato altrove (Versino, 2018; Fusco, 2021a) e pure nello stesso campione di *Impact FVG 2014-2020* considerato nella sua interezza (Baldo, 2022b), la maggior parte degli informanti minori con retroterra migratorio è nata in effetti in Italia: il 70,6% appartiene infatti alla cosiddetta ‘seconda generazione’. Tuttavia, a livello terminologico è importante ricordare che si tratta di una definizione che se da un lato tende a semplificare il fenomeno, così da renderlo più chiaramente interpretabile, dall’altro risulta una scorciatoia imprecisa e insufficiente a inquadrare una situazione in rapido movimento e mutamento, a cui si affacciano pure le generazioni terze e quelle che il sociologo cubano statunitense Rumbaut chiama decimali, ovvero intermedie (Rumbaut, 2004)<sup>11</sup>. Il 12,2% dei soggetti è infatti nato all’estero, ma è giunto in Italia entro il quinto anno di età (G1.75); il 16,8% appartiene alla generazione 1.5 ed è dunque arrivato nel paese attuale di residenza tra i 6 e i 12 anni, spesso troncando i primi rapporti amicali e interrompendo in un momento delicato la propria socializzazione secondaria; infine è solamente lo 0,5% del campione a essersi trasferito dopo i 12 anni di età (G1.25)<sup>12</sup>. Si tratta quindi di un quadro che con difficoltà si lascia ricondurre a una semplificazione o a definizioni, e a cui è necessario aggiungere una componente importante che si lega all’identità percepita e affermata soggettivamente dai parlanti, che talvolta a fatica si allinea e collima con quanto rilevato dalle registrazioni anagrafiche ufficiali.

Tabella 4.1. *Primi paesi di nascita, nazionalità dei genitori e identità dichiarata dai parlanti*<sup>13</sup>.

<i>Paese di nascita</i>	<i>Nazionalità dei genitori</i>	<i>Identità dichiarata</i>
Italia (65,8%)	Serbia (24,5%)	italiano/a (23,6%)
Kosovo (6,2%)	coppia esogamica (15,8%)	serbo/a (23,1%)
Romania (4,7%)	Romania (9,7%)	kosovaro/a (8,0%)
Serbia (3,6%)	Kosovo (9,2%)	rumeno/a (8,0%)
Albania (2,1%)	Albania (5,6%)	albanese (3,5%)

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

<sup>11</sup> Cfr. anche il paragrafo 2.2.

<sup>12</sup> Per un approfondimento su questi temi e sulla delicata questione delle seconde generazioni cfr. Versino, 2018, pp. 64-68; Fusco, 2021a, pp. 33-38.

<sup>13</sup> Qui e altrove, nell’intero contributo, rispetto ai dati provenienti dalle rilevazioni dirette sul campo del gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-2020* si segnala la possibilità di piccoli scostamenti percentuali tra i valori, dovuti al fatto che nelle elaborazioni sono inserite solamente le risposte valide, che presentano difformità da domanda a domanda e in particolare nel caso dell’incrocio di più variabili.

A fronte di un dato anagrafico che rappresenta un processo di integrazione giunto ormai a una fase avanzata, si presentano infatti le due diverse situazioni descritte dalla nazionalità effettiva dei genitori e dalle risposte alla domanda diretta ‘Di dove sei?’ del questionario, che in alcuni casi ha messo in difficoltà i giovani informanti. Per quanto concerne il primo aspetto, a fianco di una nutrita maggioranza di coppie endogamiche (il 77,9%), ovvero quelle in cui sia il padre sia la madre provengono dal medesimo paese estero, si incontrano pure i nuclei familiari in cui i genitori sono stranieri ma di diversa origine (coppie esogamiche, il 15,8%), le cosiddette ‘famiglie miste’ che includono un coniuge italiano (il 5,0%) e infine quelle del tutto native (sono soltanto l’1,5% e riguardano i rari casi di adozione)<sup>14</sup>. Un quadro alquanto eterogeneo, che anche le segreterie scolastiche faticano talvolta a cogliere in tutte le dimensioni di variazione, e che tuttavia non sembra sufficiente a spiegare tutte le interpretazioni offerte dai diretti interessati. I bambini e ragazzi con retroterra migratorio, difatti, spesso desiderano sentirsi integrati tra i pari e possono cercare di nascondere quello che percepiscono talvolta come lo stigma di differente lingua o identità di origine: il 23,6% del campione si considera allora a tutti gli effetti italiano, mentre per le rimanenti risposte alla domanda ‘Di dove sei?’ compaiono nell’ordine le cittadinanze più rappresentate tra i nuclei familiari endogamici presenti nel territorio (cfr. par. 4.1). In alcuni casi, però, l’indecisione o un desiderio di sentirsi partecipi di più mondi e culture assume invece la forma di risposte multiple: ‘franco-libanese’, ‘italo-rumeno’, ‘marocchino-siriano’ o addirittura ‘italo-serbo-rumeno’ (nel caso di un ragazzo nato a Trieste da un genitore serbo e uno rumeno). Si tratta di un numero limitato di casi (solamente 5, pari al 2,5%), che tuttavia rispecchiano bene il grado di complessità del fenomeno e introducono le questioni delle identità interetniche plurime e del senso di appartenenza, che potrebbero esercitare una rilevanza significativa in futuro anche sul piano della convivenza di questi nuovi cittadini assieme agli autoctoni (Cesareo, 2022, pp. 25-26).

<sup>14</sup> Si segnala che, rispetto alle percentuali calcolate per il campione complessivo (Baldo, 2022b), nel caso delle famiglie degli allievi dell’IC ‘Marco Polo’ di Trieste risultano molto più rappresentate le coppie esogamiche (15,8% rispetto al 7,7%), mentre sono decisamente meno frequenti quelle ‘miste’ (5,0% rispetto al 17,6%); una differenza che plausibilmente trova spiegazione nelle caratteristiche del territorio e della V Circoscrizione, dove una elevata incidenza di residenti non nativi sembra favorire i legami tra coniugi stranieri di diversa provenienza e rendere nel contempo meno frequenti quelli che coinvolgono anche un partner italiano.

### 4.3. I repertori in Italia

«Il legame tra la lingua e i processi identitari è intricato e inscindibile» (Favaro, 2021, p. 85) e ciò assume particolare rilevanza nel caso dei minori con retroterra migratorio, dato che il codice appreso dai genitori si lega alle diverse fasi della socializzazione primaria, nel dominio familiare, e secondaria, in quello scolastico e con i pari (Favaro, 2020). Grazie al questionario sociolinguistico di *Impact FVG 2014-2020* è stato possibile sondare i repertori degli informanti, che possiamo considerare dei potenziali parlanti bilingui emergenti, al fine di individuare quali siano le risorse a loro disposizione nelle diverse interazioni che caratterizzano la quotidianità, sia domestica sia a scuola<sup>15</sup>. Considerata l'eterogeneità delle provenienze e la presenza di numerosi lingue e dialetti nel territorio (cfr. par. 4.1 e 4.2), non stupisce rilevare un plurilinguismo ricco, articolato e connotato in maniera specifica rispetto pure ai dati complessivi raccolti nelle scuole dell'intero Friuli Venezia Giulia (Baldo, 2022a). Alla domanda che chiede di elencare tutte le lingue e i dialetti sentiti in famiglia, i 203 minori con retroterra migratorio raggiunti presso i tre plessi dell'IC 'Marco Polo' rispondono infatti con 40 codici a cui attribuiscono il prestigio di 'lingue' e 32 che scelgono invece di considerare 'dialetti'. Si tratta in molti casi di atteggiamenti individuali, che non di rado si legano indirettamente a manifestazioni di prestigio espresse dagli adulti, ovvero dai genitori, dai parenti e pure dagli insegnanti; tuttavia il dato è significativo sia sul piano dell'analisi delle caratteristiche specifiche del plurilinguismo dei parlanti sia, come si è detto, ai fini della definizione della loro identità.

Tabella 4.2. *Prime cinque lingue e dialetti utilizzati nel dominio familiare.*

<i>Lingue</i>	<i>Dialetti</i>
italiano (52,2%)	triestino (12,8%)
serbo (36,5%)	albanese (2,2%)
rumeno (14,8%)	marocchino (2,0%)
albanese (8,4%)	kosovaro (1,5%)
kosovaro (8,4%)	cinese (1,0%)

Fonte: dati *Impact FVG 2014-2020*.

<sup>15</sup> Il concetto di repertorio è qui adottato secondo la definizione proposta da Gaetano Berruto (2010, pp. 60-61) e dunque come «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», a comprendere «anche, e in maniera sostanziale, i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggianno, la loro gerarchia e le norme di impiego».

L'italiano, in forma esclusiva o affiancato ad altri idiomi, compare nel 52,2% dei nuclei familiari, ma la lingua o dialetto di origine sembra costituire nel contempo una risorsa di notevole utilità in questo dominio, dato che si incontra in forma esclusiva nel 31,3% dei casi e a fianco di altri codici nella quasi totalità delle situazioni dichiarate dai soggetti (99,5%); non manca neppure la presenza di lingue o dialetti veicolari, spesso legati al passato migratorio e al plurilinguismo dei territori di provenienza dei genitori (sono presenti nel 40,3% delle famiglie)<sup>16</sup>. Nel quadro di sintesi che emerge, il ricorso a una sola varietà è effettivamente un caso alquanto raro: l'adozione di un unico codice nelle interazioni domestiche riguarda di fatto solamente il 31,8% degli informanti, mentre per il 37,9% del campione è normale utilizzarne due e per il 30,3% tre o anche di più.

Una riflessione a parte merita la dialettologia delle famiglie con retroterra migratorio, fenomeno che tocca direttamente 57 dei 203 parlanti; in altre parole il 28,1% dei bambini e ragazzi iscritti alle scuole dell'IC 'Marco Polo' di Trieste afferma di udire in casa almeno un codice che identifica sul questionario come appartenente alla categoria 'dialetto'. Bisogna considerare da un lato che si tratta delle percezioni dei parlanti, tuttavia d'altro canto si intravede il riflesso degli atteggiamenti soggettivi individuali e come tali possono essere indagati a livello sociolinguistico. Nell'inventario dei glottonimi intesi dagli informanti come dialettali si incontrano allora non di rado delle definizioni approssimative, talvolta difficili da ricondurre con esattezza a un idioma preciso, come per esempio sia alcuni dei codici ufficiali dei paesi di origine quali 'cinese', 'arabo' o 'turco', che potrebbero tuttavia essere interpretati pure a intendere varianti a più circoscritta diffusione, sia alcune delle lingue locali a cui i parlanti scelgono per qualche ragione di attribuire un prestigio inferiore rispetto a quello effettivo e qui è per esempio il caso del 'bamileke', del 'tigrigno' o addirittura del 'farsi'<sup>17</sup>. Si fanno invece strada e acquisiscono per alcuni la possibile valenza di un *we-code*, che consente cioè un più elevato grado di integrazione nel tessuto sociale del paese di accoglienza e tra i pari (Guerini, 2009), alcune delle lingue italo-romanze vitali e presenti in città; prima tra tutte il 'triestino', che si fa strada in 26 dei repertori (il 12,8%), ma pure il 'barese', il 'friulano',

<sup>16</sup> Si pensi per esempio alla realtà nota e studiata dei paesi africani, sia del Maghreb sia subsahariani (Siebetchu, 2020), all'intera area asiatica centromeridionale oppure, caso qui particolarmente pertinente, ai Balcani (Saturno, 2020).

<sup>17</sup> Stando ai dati dei siti Glottolog (<https://glottolog.org/>) e Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/>), il bamileké è un gruppo di codici della famiglia nigerocongolese, gruppo congo-atlantico, che risultano diffusi a livello locale tra la omonima popolazione del Cameroon occidentale (per un approfondimento sul plurilinguismo nei paesi dell'Africa centro-meridionale si veda Siebetchu, 2020).



il ‘molisano’, il ‘napoletano’, il ‘siciliano’ e infine il ‘veneto’. Il nuovo plurilinguismo esogeno e legato a nuclei familiari provenienti dall'estero finisce così per intrecciarsi a quello storico, che affonda le proprie radici nel territorio attuale di residenza di questi bambini, ragazzi e delle loro famiglie, ma pure in quei movimenti migratori interni che caratterizzano sul piano anche linguistico tanta parte della storia italiana postunitaria (Vedovelli, Casini, 2016).

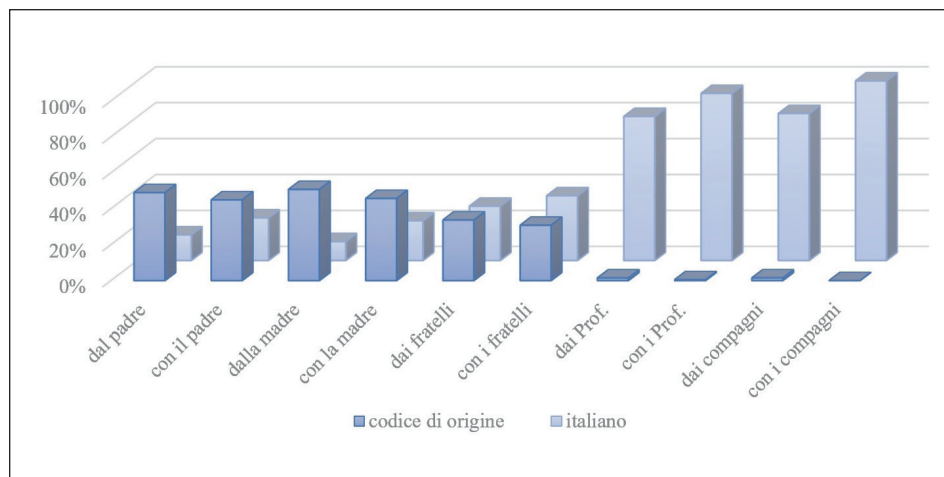
In conclusione, una visione monolingue dei repertori come quella che spesso sembra guidare e orientare la modalità operativa e l'approccio tradizionale di molti docenti all'interno del sistema scolastico italiano, in un tentativo forse di semplificare e ricondurre a uniformità una realtà al contrario assai complessa, sfuggente e dinamica (Fusco, 2020, p. 53), rischia di finire per costituire un illegittimo appiattimento e per andare a nascondere o negare un plurilinguismo alquanto evidente e la notevole ricchezza che caratterizza sia i repertori sia il vissuto quotidiano di questi giovani parlanti con retroterra migratorio, bilingui emergenti. In linea con le osservazioni introdotte nel caso del campione considerato nella sua interezza (Baldo, 2022a) e con quanto già rilevato in precedenza nelle scuole di ogni ordine e grado nella città di Udine (Fusco, 2021a), la cornice di riferimento sociolinguistica che caratterizza il caso dell'IC ‘Marco Polo’ di Trieste sembra al contrario offrire un terreno particolarmente fecondo, delle opportunità non comuni, e alcuni spunti significativi per una autentica valorizzazione di queste risorse e nell'ottica dell'introduzione di una didattica plurilingue (per alcune delle azioni messe in atto dal corpo docente dell'istituto comprensivo nel corso degli anni recenti si veda il successivo paragrafo 4.6; per ulteriori risorse di carattere anche operativo è possibile invece consultare Beacco, Byram, 2007; Cognigni, 2020).

#### 4.4. I domini, gli interlocutori, gli usi

Questa situazione così eterogenea e questa diversità non costituiscono tuttavia un patrimonio stabile nel tempo, inattaccabile a prescindere dall'uso che i parlanti fanno delle risorse comunicative a propria disposizione nei differenti contesti della vita quotidiana (Polinsky, 2018, p. 22); numerosi e vari sono anzi i fattori che possono intervenire nella delicata fase di trasmissione delle lingue e dialetti di origine alle nuove generazioni, decretando purtroppo in alcune situazioni l'abbandono con il passaggio, o shift, verso il codice maggioritario (Chini, 2018; Meluzzi, Chini, Versino, 2018). I dati rilevati attraverso i questionari sociolinguistici offrono la possibilità di indagare questi aspetti e in particolare di porre a confronto gli usi linguistici in ambito familiare e quelli nel dominio scolastico, al fine di constatare quali risorse siano di volta in volta nego-

ziate dai parlanti. Una batteria di domande dello strumento di ricerca chiede infatti ai soggetti di indicare quali codici preferiscano utilizzare attivamente in alcuni frangenti e con determinati interlocutori, mentre una seconda serie parallela rileva gli usi ricettivi e dunque le potenziali fonti di esposizione, per esempio: ‘In che lingue o dialetti parli tu con le maestre?’ rispetto a ‘In che lingue o dialetti parlano le maestre con te?’<sup>18</sup>.

Grafico 4.1. Usi esclusivi dell'italiano e della lingua o dialetto di origine con diversi interlocutori.



Fonte: dati Impact FVG 2014-2020.

Come emerge con una certa evidenza dalla rappresentazione grafica, i casi in cui prevale l'utilizzo esclusivo del codice di origine sono prevalentemente quelli che caratterizzano in maniera peculiare il dominio familiare, mentre a scuola e a prescindere dall'interlocutore o dalla direzione dello scambio è l'italiano l'unico idioma a comparire, con percentuali che oscillano tra l'80,2% nel caso in cui i docenti si rivolgano ai ragazzi e il 100,0% negli usi di questi ultimi con i compagni di classe nativi. Emerge quindi una sorta di distacco tra i due domini, il primo connotato dal plurilinguismo, dalla negoziazione quotidiana dei codici e da differenze anche significative in base agli interlocutori, il secondo apparentemente più orientato verso il monolinguisimo e dunque appiattito sull'idioma ufficiale maggioritario, protagonista indiscusso delle interazioni all'interno del sistema educativo.

<sup>18</sup> Una versione integrale del questionario sociolinguistico utilizzato si trova in appendice a Fusco (2022).

Tra le mura domestiche la situazione sembra essere al contrario caratterizzata dal dinamismo e l'adozione in forma esclusiva di una o dell'altra risorsa si piega alle necessità imposte di volta in volta dalla costellazione dei parlanti; tuttavia è possibile notare in termini generali una tenuta maggiore dell'idioma appreso dai genitori e legato al passato migratorio. I dati rilevati in studi precedenti di quasi un ventennio in area pavese e torinese, infatti, confermano già che il dominio familiare è quello connotato in maniera più pervasiva dalle lingue e dai dialetti di origine (Chini, 2004) ed è proprio alla luce di queste osservazioni che risulta dunque significativa la presenza dell'italiano in famiglia, che nelle rilevazioni di *Impact FVG 2014-2020* nel caso delle conversazioni con i fratelli supera in forma esclusiva pure l'idioma trasmesso dei genitori (con il 36,0% rispetto al 30,8%). Inoltre, se da un lato è vero che sono le vecchie generazioni e in particolare le madri a esprimere gli usi più conservatori (la lingua o il dialetto di origine dominano in forma esclusiva il 50,8% delle conversazioni da parte delle mamme e il 49,0% di quelle dai papà), è altrettanto evidente che nel passaggio ai discorsi con i fratelli o le sorelle e quindi con i coetanei l'italiano si fa strada con decisione (in forma esclusiva ricettiva nel 30,2% dei casi, nel 36,0% in produzione).

Si tratta di scelte in parte probabilmente imposte dal livello di competenza degli interlocutori e difatti i parlanti con retroterra migratorio riferiscono che mentre i padri dei nati in Italia ricorrono 'spesso' e anche all'esterno del nucleo familiare all'italiano (nel 56,1% dei casi), codice che quindi sono in grado di utilizzare probabilmente con una certa efficacia in una buona varietà di contesti e situazioni, nel caso delle madri e in particolare di quelle degli informanti di più recente arrivo questa opzione si fa al contrario considerevolmente meno frequente (40,0%). Non sono rari nemmeno i casi in cui sono proprio i giovani parlanti bilingui emergenti a prestare soccorso ai genitori e ad aiutarli nell'utilizzo dell'idioma del paese di residenza (accade con le mamme per il 34,4% dei soggetti e con i papà per un più modesto 29,6%).

L'italiano sembra dunque configurarsi in questi nuclei familiari effettivamente come una «lingua filiale» (Favaro, 2020, p. 296), che i bambini e ragazzi con retroterra migratorio apprendono in quasi totale immersione nel dominio della scuola, orientato fortemente al monolinguisimo e poco propenso a concedere spazi a seconde o terze opzioni. La nuova risorsa rientra presto tra le mura domestiche e si fa strada in particolare nelle nuove generazioni, rappresentate dai fratelli e dalle sorelle, ma manifesta una certa incidenza pure nelle conversazioni con i genitori. Il dominio della famiglia, che nei paesi di origine vede senza dubbio prevalere il codice appreso dal padre e dalla madre (Chini, 2004), si presenta di conseguenza in Italia come stratificato, dinamico e maggiormente esposto al rischio di una sostituzione degli idiomi di origine, ormai

diventati minoritari, con l'italiano, risorsa apparentemente più utile e spendibile anche all'esterno, a scuola e nella socializzazione con i pari. Il rischio che si ravvisa è dunque quello di una progressiva erosione della competenza dei parlanti con retroterra migratorio, di uno shift verso l'italiano (Chini, 2018) e di un riassetto dei repertori con un esito finale di bilinguismo sottrattivo (Lambert, 1981), svantaggioso dal momento che comporterebbe la perdita del codice legato agli affetti più cari, la «lingua del cuore» appresa attraverso la socializzazione primaria con il padre e con la madre e legata intimamente all'identità dell'individuo (Favaro, 2020, p. 303).

#### 4.5. La competenza dei bilingui emergenti

Effettivamente, come espresso in studi precedenti (Chini, 2018; Meluzzi, Chini, Versino, 2018) e pure nel caso del campione di *Impact FVG 2014-2020* esteso all'intero territorio regionale (Baldo, 2022a), i dati rilevati attraverso i questionari mostrano un chiaro processo di erosione delle lingue e dei dialetti di origine, particolarmente evidente nel caso dei soggetti nati in Italia. Due batterie di domande invitano infatti i parlanti ad autovalutare da 1 a 10 il proprio livello di competenza nella abilità produttive e ricettive, orali e scritte, sia nel codice legato al nucleo familiare sia in quello dominante nel paese di accoglienza. Si tratta dunque di percezioni soggettive, che tuttavia possono essere tenute in considerazione; la strategia di analisi dei dati adottata a questo fine, seguendo l'approccio di Meluzzi, Chini, Versino (2018: pp. 244-260), è stata di considerare qui i valori inferiori a 5 come il segno di una efficacia comunicativa ritenuta dai parlanti insufficiente, quelli tra 5 e 7 come adeguati e infine quelli superiori come consapevolezza di un grado di efficacia tale da offrire risorse comunicative utili a cavarsela in una ampia varietà di contesti e situazioni.

Seguendo questa chiave interpretativa è possibile verificare che gli informanti tendono a dichiarare punteggi paragonabili per quanto concerne le abilità orali in italiano (il 92,1% si dice competente nella comprensione e il 91,0% nella produzione) e nelle lingue o dialetti di origine (rispettivamente 91,0% e 84,7%), mentre nel caso della lettura e della scrittura si registrano uno scarto significativo (con indicatori pari all'86,2% e all'85,2% per il codice del paese di accoglienza rispetto al 65,2% e al 59,7% in quello appreso dai genitori). I valori si polarizzano ovvero attorno ai due estremi e con un grado di evidenza ancora maggiore nel caso si ripartisca il gruppo di riferimento tra i soggetti nati in Italia e quelli arrivati in un momento successivo, dall'estero: per quanto concerne l'italiano lo scarto è a vantaggio naturalmente delle cosiddette 'secondo generazioni' (+9,3 punti percentuali nell'abilità orale ricettiva, +7,9 in quel-

la produttiva, +15,1 e +11,1 nelle corrispondenti scritte), mentre nel caso delle lingue o dialetti di origine lo scenario praticamente si capovolge, seppure con dei margini più contenuti (rispettivamente da +0,5 nel caso della comprensione orale a -3,4% per la produzione scritta). A completare il quadro è infine significativo notare che se nel per l'italiano scritto la percentuale di soggetti che reputano la propria competenza del tutto inadeguata è decisamente contenuta (4,2% sia in ricezione sia in produzione), al contrario nel considerare gli idiomi legati al passato migratorio dei nuclei familiari oltre un quinto del campione non si sente effettivamente in grado di affrontare un testo (21,4% e 22,6% rispettivamente).

Se da un lato dunque, anche a seguito della costituzione di coppie genitoriali in cui il padre e la madre sono di nazionalità diversa o in cui addirittura uno dei coniugi è un autoctono (cfr. parr. 4.2 e 4.3), la penetrazione dell'italiano nel dominio familiare può essere considerata un segno di avvenuta integrazione nel tessuto sociale locale, sia i dati relativi agli usi linguistici con i fratelli e con le sorelle sia quelli legati alle autopercezioni della competenza dei parlanti indicano un processo di erosione dei codici legati alle origini, che si configurano quindi come delle *heritage language* a rischio di scomparire nell'arco di qualche generazione (Montrul, 2016; Polinsky, 2018). Si tratta dunque di considerazioni di natura sociolinguistica, che si legano a fattori storici e socioeconomici quali la colonizzazione, la conquista di territori, le migrazioni, o ulteriori eventi che finiscono per esercitare una influenza pure sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei parlanti nei confronti delle risorse presenti nei propri repertori, non di rado stabilendo distinzioni anche a livello di prestigio tra i codici maggioritari e minoritari (Montrul, 2016, pp. 13-14). Prevale nella fattispecie una nozione estesa secondo la quale si considerano *heritage language* sia le minoranze storiche sia le lingue native e aborigene endogene sia quelle immigrate presenti in un territorio (Vedovelli, Barni, 2014) e coerentemente con questa cornice di riferimento, i minori con retroterra migratorio possono essere considerati allora degli *heritage speaker*, ovvero dei bilingui emergenti per i quali l'idioma dominante è quello maggioritario nel gruppo sociale di accoglienza e quello più debole e a rischio di perdita è costituito invece proprio dalla lingua o dialetto di origine appreso dei genitori (Polinsky, 2018, pp. 9-10).

#### 4.6. La promozione del plurilinguismo nelle classi

In definitiva è si palesa quindi concretamente il rischio della perdita di parte di queste risorse comunicative, che sono tuttavia ancora percepite nella loro utilità e sono chiaramente vitali nei repertori dei giovani parlanti emergenti rag-

giunti nel corso della ricerca: le lingue di origine sono associate infatti all'aggettivo 'simpatica' dal 93,8% dei soggetti, a 'bella' dal 92,9% e a 'utile' dal 92,0%. Alla richiesta di motivare in forma estesa le proprie scelte molti informanti preferiscono inoltre fattori individuali legati pure alla bellezza (il 21,6%) o all'utilità ('si usa anche in altri paesi' o 'la capiscono in tutti i Balcani'), non mancano tuttavia non di meno affermazioni più vicine all'identità percepita della comunità di provenienza ('per parlare e comunicare nel mio paese', 'così non dimentico', 'mi lega alle mie origini'). Se dunque da un lato l'italiano è come si è detto una «lingua filiale», dall'altro la «lingua madre è la lingua del cuore, della casa, delle emozioni» (Favaro, 2020, p. 303) ed è associata a un valore identitario che i minori con retroterra migratorio percepiscono con forza e che contribuisce alla definizione di sé (cfr. par. 4.2). L'abbandono di questi codici a vantaggio dell'italiano comporterebbe di conseguenza un distacco dalle origini e dal nucleo familiare, oltre a una perdita netta di risorse a livello linguistico, strumenti utili non solamente a livello individuale, ma pure per l'intera classe in cui i giovani parlanti plurilingui sono inseriti<sup>19</sup>.

Se difatti è vero, come si vede nel contesto specifico presentato in queste pagine (cfr. par. 5.3) non meno di quanto riconoscano le fonti scientifiche di riferimento (Gianollo, Fiorentini, 2020), che le classi scolastiche sono sempre più caratterizzate da una pluralità di risorse comunicative e da un plurilinguismo intenso e dinamico, assume allora una importanza di giorno in giorno crescente la capacità di adottare strategie in grado non solamente di relazionarsi positivamente al fenomeno, ma pure di trarre un vantaggio da questa diversità. Il caso delle scuole dell'istituto comprensivo triestino 'Marco Polo' è quindi emblematico, in virtù anche dell'elevata incidenza di allievi con retroterra migratorio nelle classi, che stando ai dati ufficiali della segreteria per l'a.s. 2021/2022 tocca punte record del 90,0% (il valore è riscontrato in una classe della secondaria di primo grado 'F.lli Fonda Savio – Alessandro Manzoni', dove 18 dei 20 allievi hanno cittadinanza non italiana). La dirigenza, il personale docente e amministrativo hanno saputo nel corso degli anni dotarsi di strumenti appropriati e hanno affinato le proprie strategie, costituendo un inventario che può fungere oggi da punto di riferimento per il territorio e che

<sup>19</sup> Con la perdita della lingua madre verrebbe tra l'altro meno l'idioma veicolare più efficace ai fini della comunicazione con i genitori e quello attraverso cui è avvenuta la socializzazione primaria, come confermano le osservazioni sul campo e le interviste con alcune delle mamme dei beneficiari delle azioni del progetto nell'a.s. 2021/2022. Per quanto concerne invece l'utilità della lingua di origine non solamente a livello identitario, ma pure come ponte e strumento nella acquisizione di nuovi codici, si vedano Cummins (2000, 2001) e la ricca bibliografia di riferimento ivi presente.

merita in questa chiave di visibilità e di condivisione, cosicché queste esperienze possano trovare un riscontro e un riutilizzo altrove.

All'IC 'Marco Polo' di Trieste il Patto di Corresponsabilità del PTOF è allora disponibile anche in lingua serba, rumena e albanese (tre tra i codici più presenti nei repertori familiari dei minori con retroterra migratorio iscritti alle scuole dell'istituto, cfr. par. 4.3); inoltre nella sezione di orientamento del sito è possibile scaricare ulteriori materiali plurilingui sulla scuola in Italia e un questionario di interesse<sup>20</sup>. L'istituto comprensivo nomina dei referenti interni di plesso per l'intercultura e sceglie di dotarsi di un *Protocollo stranieri* strutturato e articolato, con riferimenti normativi aggiornati, che comprende un glossario minimo plurilingue di parole per l'accoglienza, un Piano didattico personalizzato (PDP) dedicato agli alunni con cittadinanza non italiana e alcune fonti bibliografiche di riferimento (RUE, 2004-2009; RAFVG, 2011). Infine un progetto 'Lingue per la vita', finalizzato alla valorizzazione di alcuni codici europei a vasta diffusione, ovvero l'inglese, il tedesco e lo spagnolo, si affianca alla partecipazione dell'IC 'Marco Polo' alla rete di scuole regionali che beneficiano di un accordo culturale tra Italia e Romania, canale attraverso il quale è possibile offrire periodicamente agli alunni appartenenti alle comunità rumene presenti sul territorio dei corsi di lingua, cultura e civiltà del paese di origine<sup>21</sup>.

Tutte queste esperienze, sviluppate e messe alla prova sul campo in uno scenario caratterizzato da una intensa presenza di parlanti plurilingui, possono costituire una valida guida e offrire un orientamento ai colleghi e alle colleghe insegnanti alla ricerca di risorse utili in una maniera assai concreta, pratica e immediata, oltre che in linea con le indicazioni presenti nella normativa ministeriale di riferimento (MIUR, 2007; MIUR, 2014; MIUR, 2015; MIS, 2021) e in una bibliografia scientifica che nel corso degli anni si è tuttavia pure dotata di strumenti operativi e orientati all'azione. Tra questi ultimi, può essere ricordato nuovamente l'aggiornato manuale di Cognigni (2020), ricco di esempi e rimandi a siti esterni con risorse scaricabili liberamente; le esperienze legate alla scrittura degli *identity text* di Cummins, Early (2011), messe alla prova sperimentale anche nel corso del progetto *Impact FVG 2014-2020* nell'ambito di un numero limitato di istituti a Udine e Gemona del Friuli; infine lo stesso *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con*

<sup>20</sup> Tutti i materiali menzionati sono disponibili gratuitamente attraverso il sito ufficiale dell'IC 'Marco Polo' di Trieste, alla pagina ufficiale: <https://www.icmarcopolots.edu.it/>.

<sup>21</sup> Considerata anche l'estrema eterogeneità delle situazioni e il livello spesso limitato di diffusione di alcune delle *heritage language* presenti nei repertori di queste famiglie con retroterra migratorio, il coinvolgimento dei paesi ma pure delle comunità di origine risulta una strategia assai efficace e, talvolta, l'unica davvero praticabile (Wang, Green, 2001).

*background migratorio* (Fusco, 2021b), disponibile in open access e scaricabile direttamente dalla pagina internet dell'editore Forum. È sia grazie a questi strumenti, a cui è possibile ormai accedere con estrema semplicità, sia alla capitalizzazione delle esperienze e alla valorizzazione delle strategie messe alla prova con successo dai colleghi e pari, che ciascun docente e istituto possono conoscere e abbracciare i vantaggi di una didattica autenticamente plurilingue, in grado di valorizzare in termini pratici e concreti tutte le risorse e le *heritage language*, di origine endogena o immigrata, esistenti nei repertori di classi sempre più caratterizzate da una proficua diversità e da una ricca eterogeneità linguistica e culturale che rischiano tuttavia di passare talvolta ancora inosservate, in virtù di un monolinguisimo presunto che spesso domina, in una forma artificiale e lontana dal vissuto reale dei ragazzi, il mondo scolastico italiano (Fusco, 2020, p. 53; Piccardo, 2018, p. 6).

## Bibliografia

- AMBROSINI M. (2022), *Rifugiati e richiedenti asilo*, in ISMU, *Ventisettesimo rapporto sulle migrazioni*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 261-274.
- ATTANASIO P. (2021), *Friuli Venezia Giulia*, in IDOS (2021), pp. 369-373.
- BALDO G. (2017), *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp. 121-161.
- BALDO G. (2022a), *I repertori linguistici e le competenze*, in FUSCO (2022), pp. 67-112.
- BALDO G. (2022b), *Profilo socioanagrafico del campione*, in FUSCO (2022), pp. 113-170.
- BEACCO J.C., BYRAM M. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies*, Council of Europe, Strasbourg.
- BERRUTO G. (2010), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- CESAREO V. (2022), *Le migrazioni in un mondo sempre più insicuro*, in ISMU, *Ventisettesimo rapporto sulle migrazioni*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 9-60.
- CHINI M. (2018), *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 135-163.
- CHINI M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M., ANDORNO C.M. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- COGNIGNI E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- CUMMINS J., EARLY M. (eds.) (2011), *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke on Trent (UK).
- 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», 12, 1, pp. 288-306.



- FAVARO G. (2021), *Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 75-93.
- FIorentINI I., GIANOLLO C., GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- FUSCO F. (2020), *Verso una educazione plurilingue: riflessioni sulla diversità linguistica fuori e dentro la scuola*, in A. FORNASIN, A. GUARAN, G.P. ZACCOMER (a cura di), *Nuove comunità. La presenza straniera in Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine, pp. 31-71.
- FUSCO F. (2021a), *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, ETS, Pisa.
- FUSCO F. (a cura di) (2021b), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- FUSCO F. (a cura di) (2022), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Forum, Udine.
- GIANOLLO C., FIorentINI I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 372-380.
- GUERINI F. (2009), *Repertori complessi e atteggiamenti linguistici: gli immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», 38, 1, pp. 73-88.
- IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- LAMBERT W.E. (1981), *Bilingualism and Language Acquisition*, in «Annals of the New York Academy of Science», 379, pp. 9-22.
- MELUZZI C., CHINI M., VERSINO P. (2018), *Due prospettive trasversali*, in CHINI, ANDORNO (2018), pp. 227-264.
- MIS (2020), *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, Roma.
- 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, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 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'educazione interculturale, Roma.
- MONTRUL S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge UP, Cambridge.
- PICCARDO E. (2018), *Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices*, in P. TRIFONAS, T. ARAVOSSITAS (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer, Cham, pp. 207-226.
- POLINSKY M. (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge UP, Cambridge.
- RAFGV (2011), *Interazioni, strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Direzione centrale istruzione, università, ricerca, famiglia, associazionismo e cooperazione. Struttura stabile per gli immigrati, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.
- RUE (a cura di) (2004-2009), *Un mondo di scuole. Strumenti per la comprensione dei sistemi scolastici stranieri*, voll. I-V, Direzione centrale istruzione, cultura, sport e pace della Regione Friuli Venezia Giulia, Trieste.
- RUMBAUT R. (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.
- SATURNO J. (2020), *Lingue slave occidentali e meridionali*, in FIorentINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 51-68.

- SIEBETCHEU R. (2020), *Lingue dell'Africa subsabariana*, in FIORENTINI, GIANOLLO, GRANDI (2020), pp. 227-240.
- SIMONE M. (2021), *La popolazione straniera residente alla fine del 2020. Le principali nazionalità e la distribuzione sul territorio*, in IDOS (2021), pp. 102-106.
- VEDOVELLI M., BARNI, M. (2014), *Nuovi panorami linguistici urbani, lingue immigrate e nuovi processi di italianizzazione*, in E. BANFI, N. MARASCHIO (a cura di), *Città d'Italia. Dinamiche linguistiche postunitarie*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 193-208.
- VEDOVELLI M., CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- VERSINO P. (2018), *Identikit socioanagrafico del campione*, in CHINI, ANDORNO (2018), pp. 60-89.
- WANG S.C., GREEN N. (2001), *Heritage language Students in the K-12 Education System*, in J.K. PEYTON, D.A. RANARD, S. MCGINNIS (eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, CAL, Washington DC, pp. 167-196.



# Pl

## 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
4. Fabiana Fusco (a cura di), *Atti della Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia / Akten der Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul Julisch Venetiens*, 2022
5. Gianluca Baldo (a cura di), *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*, 2022