

PI

Scuola ed educazione
plurilingue. Esperienze
linguistiche e glottodidattiche

A CURA DI
GIANLUCA BALDO

CENTRO
INTERDIPARTIMENTALE
DI RICERCA SULLA CULTURA
E LA LINGUA DEL FRIULI

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

 FORUM

PL

Studi e ricerche sul plurilinguismo

6

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

Comitato di redazione

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

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

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



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

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



MINISTERO
DELL'INTERNO

AUTORITÀ RESPONSABILE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



consorzio **vives**



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

Progetto grafico di copertina
cdm associati, Udine

Stampa
Press Up srl, Ladispoli (Rm)

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

ISBN 978-88-3283-361-4

PI

Scuola ed educazione
plurilingue. Esperienze
linguistiche e glottodidattiche

**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 FRIÜL

 **FORUM**

Scuola ed educazione plurilingue : esperienze linguistiche e glottodidattiche / a cura di Gianluca Baldo. –
Udine : Università degli studi di Udine, Centro interdipartimentale di ricerca sulla cultura e la lingua
del Friuli : Forum, 2022.

(PI : studi e ricerche sul plurilinguismo ; 6)

ISBN 978-88-3283-361-4

1. Scuole - Educazione interculturale [e] Multilinguismo - Friuli Venezia Giulia

I. Baldo, Gianluca

370.117094539 (WebDewey 2022) – EDUCAZIONE MULTICULTURALE E EDUCAZIONE BI-
LINGUE. Friuli Venezia Giulia

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

Indice

<i>Premessa</i> di Fabiana Fusco e Gianluca Baldo.....	7
1. Il plurilinguismo alla scuola dell'infanzia	11
di <i>Denise Tonelli</i>	
1.1. La scuola dell'infanzia: alcuni dati di contesto.....	13
1.2. La lingua di origine: ostacolo o risorsa?	14
1.3. La scuola dell'infanzia: un'occasione di cambiamento.....	15
1.4. Il caso della Scuola dell'infanzia 'Sorelle Agazzi' di Udine.....	17
1.5. Valorizzare il plurilinguismo: le attività nelle classi.....	»
1.6. Riflessioni e prospettive	19
2. Il ritratto plurilingue: disegnare il proprio repertorio	23
di <i>Denise Tonelli e Ambra Collino</i>	
2.1. Il ritratto plurilingue come strumento didattico	23
2.2. Metodologia di ricerca del progetto <i>IMPACT 2014-2020</i>	25
2.3. La scuola primaria di San Giovanni al Natisone: alcuni dati di contesto	» 28
2.4. Analisi dei ritratti plurilingue	29
2.5. Riflessioni e prospettive	30
3. Gli <i>identity text</i> per la valorizzazione del plurilinguismo nella scuola secondaria di secondo grado	35
di <i>Gianluca Baldo e Ambra Collino</i>	
3.1. Le scuole e le classi della sperimentazione	35
3.2. La scrittura autobiografica e gli <i>identity text</i>	37
3.3. Il caso dell'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine.....	39
3.4. Il caso dell'ISIS 'Bonaldo Stringher' di Udine	42
3.5. Il caso dell'ISIS 'Raimondo D'Aronco' di Gemona del Friuli.....	45
3.6. Il caso dell'IC di Manzano.....	48
3.7. Alcune riflessioni di sintesi	49

4. La formazione degli insegnanti	»	55
di <i>Federico Salvaggio</i>		
4.1. Dinamiche migratorie e nuove esigenze formative.....	»	55
4.2. Le formazioni <i>Impact 2014-2020</i>	»	57
4.3. Il futuro degli alunni con background migratorio	»	60
4.4. Le lingue d'origine	»	62
4.5. I paesi d'origine.....	»	63
4.6. Contesti emergenti	»	65

Premessa

Il presente volume si inserisce e idealmente conclude la serie degli studi e approfondimenti sul plurilinguismo nelle scuole del Friuli Venezia Giulia avviata nell'ambito del progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* n. 2361, di cui è capofila la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. Nel corso di oltre un triennio un gruppo di assegnisti e assegniste di ricerca del Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione e società (o DILL) dell'Università degli Studi di Udine, sotto la supervisione scientifica e il coordinamento di Fabiana Fusco, ha visitato le sedi di numerosi istituti comprensivi e secondari di secondo grado, situati in diverse aree della regione e caratterizzati da una presenza significativa di studenti con retroterra migratorio, ovvero provenienti da famiglie nelle quali almeno uno dei due genitori non è di origine italiana. Durante le diverse fasi di raccolta dei dati, di monitoraggio del processo e di disseminazione dei risultati, grazie pure al coinvolgimento volontario degli insegnanti, degli educatori e del personale della scuola, è stato possibile raggiungere un numero notevole di attori interessati al fenomeno, avviando così uno scambio di buone pratiche educative, oltre che di informazioni e di dati piuttosto accurati sugli aspetti socioanagrafici della presenza, sulle lingue e sui dialetti noti, sulle percezioni individuali e sugli usi nelle differenti situazioni che caratterizzano la quotidianità di questi giovani studenti bilingui emergenti.

L'ottica è costantemente stata quella della promozione del plurilinguismo, della valorizzazione dei codici e delle culture di origine delle famiglie con retroterra migratorio, a partire dal *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021), ovvero la prima pubblicazione in questa collana legata al progetto e da vicino diretta ai bisogni specifici e alle necessità espressi dal mondo della scuola. Successivamente, nella consapevolezza che una buona conoscenza anche quantitativa e analitica di un fenomeno sia imprescindibile al fine di innestare con successo delle prassi educative e glottodidattiche efficaci, nella stessa serie trova spazio e fondamento *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (Fusco, 2022), che raccoglie gli esiti dell'indagine quantitativa a vasto raggio condotta agli inizi dell'anno scolastico 2018-2019 dal gruppo di *Impact FVG 2014-2020* in oltre quaranta tra scuole primarie e secondarie di primo grado della regione. Lo studio, che vede la partecipazione di

oltre mille allievi con retroterra migratorio, oltre ai docenti, al personale scolastico e ad alcuni dei genitori, adotta un approccio metodologico e ricorre a degli strumenti di indagine che attingono direttamente e tendono ad allinearsi per quanto possibile alle analoghe ricerche condotte inizialmente nel 2002 e a distanza di dieci anni nel 2012 in area pavese e torinese sotto la supervisione di Marina Chini e di Cecilia Andorno (per un approfondimento, si vedano rispettivamente Chini, 2004; Chini, Andorno, 2018).

Tuttavia, la presente pubblicazione trova spazio più propriamente a fianco della recente raccolta *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020* (Baldo, 2022), nata dalla collaborazione intensa e dallo scambio continuo di esperienze e idee nel corso della terza fase dell'esperienza progettuale. Dal 2021, infatti, il gruppo degli assegnisti di ricerca ha iniziato a impegnarsi attivamente sul campo in una serie di attività di carattere linguistico educativo, innovative e sperimentali, finalizzate alla valorizzazione autentica delle risorse comunicative presenti nei repertori degli alunni con retroterra migratorio iscritti alle scuole della regione. A un numero limitato di scuole e di classi, dunque, sono state proposte alcune esercitazioni e dei laboratori da un lato legati alla disseminazione della recente esperienza del *Protocollo per l'accoglienza* (Fusco, 2021), dall'altro del tutto inediti e maggiormente indebitati a studi sul plurilinguismo e sui codici di origine condotti altrove, ma in contesti assimilabili. Nel primo capitolo, Denise Tonelli descrive allora in termini decisamente orientati all'azione una esperienza condotta con successo in una scuola dell'infanzia di Udine con l'obiettivo di dare una rappresentazione visiva delle risorse esistenti nei repertori e delle competenze comunicative a disposizione dei giovanissimi parlanti; nella sezione successiva, in cui a Denise Tonelli si affianca Ambra Collino, una modalità di lavoro analoga e sperimentale contestualizza la pratica del ritratto linguistico in una scuola secondaria di primo grado; nel terzo capitolo, invece, curato da Ambra Collino e da Gianluca Baldo, lo strumento inclusivo adottato diviene quello degli *identity text*, ovvero delle rappresentazioni parzialmente autobiografiche in cui gli studenti di un limitato campione di classi della scuola secondaria di secondo grado si fanno autori per offrire una immagine di sé e sono invitati a sfruttare a pieno tutte le risorse comunicative presenti all'interno dei propri ricchi repertori plurilingui; infine, Federico Salvaggio completa nel capitolo di chiusura il quadro rivolgendo l'attenzione agli insegnanti, soffermandosi in particolare su alcuni dei bisogni formativi emersi nel corso della fase conclusiva di condivisione e disseminazione del progetto.

L'ottica che fa da sfondo all'intero percorso, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria di secondo grado e con un approfondimento sulla formazione dedicata ai docenti, è dunque fornire una relazione sufficientemente puntuale della modalità di indagine adottata nei diversi casi e delle strategie appli-

cate nel corso della prova degli strumenti inclusivi sul campo, durante la fase conclusiva del progetto, nell'anno scolastico 2021-2022. In questo modo si intende sia suggerire alcune possibilità aggiornate e recenti di applicazione delle schede e dei materiali contenuti nel *Protocollo per l'accoglienza* (Fusco, 2021) sia offrire una sintetica panoramica di ulteriori approcci e tecniche, mutuati da esperienze analoghe e già messi alla prova con successo a livello locale. In altre parole la proposta, opportunamente situata e collocata rispetto al contesto locale, individua un sintetico inventario di prassi educative, in maniera autentica e con un approccio sufficientemente orientato all'azione, senza per questo tuttavia perdere di vista il quadro di riferimento generale delineato negli anni precedenti, attraverso approfondite indagini di carattere quantitativo e qualitativo nelle scuole del territorio. Si conclude così, con questa esperienza diretta e sul campo, il progetto *Impact FVG 2014-2020*, tuttavia la speranza è che di questi anni di studio e lavoro rimanga una traccia e che alcuni tra i suggerimenti operativi qui presentati, oltre che nelle altre pubblicazioni citate in questa sintetica premessa e negli articoli su rivista scientifica comparsi altrove, siano in grado di garantire una certa sostenibilità futura, attraverso l'applicazione a casi inediti e in contesti nuovi di alcune delle idee, delle pratiche e degli approcci descritti in queste pagine.

Non possono né devono mancare, in chiusura, alcuni ringraziamenti, che sono in questo caso rivolti da un lato all'Ufficio scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia che ha consentito e sostenuto fino dalle fasi iniziali il progetto, fornendo anche indicazioni concrete e valide al fine della attivazione di una rete di scuole e di istituti sul territorio; dall'altro a tutte le docenti e ai docenti, alle dirigenti e ai dirigenti, alle educatrici e agli educatori, al personale tecnico amministrativo della scuola, alle studentesse e agli studenti con retroterra migratorio oltre che alle loro famiglie, ovvero a ciascuna delle persone che in diversa misura, ma pure sempre in maniera spontanea e volontaria, hanno espresso il proprio interesse e la volontà fattiva di partecipare alle azioni e alle esperienze proposte dal gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-2020*. Un segno di gratitudine particolare va tuttavia in questa sede indirizzato proprio alle classi delle scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, e ai gruppi di Minori stranieri non accompagnati e di parlanti adulti che, assieme alle docenti e ai docenti, alle educatrici e agli educatori, hanno accompagnato le assegniste e gli assegnisti di ricerca nelle fasi più recenti della sperimentazione linguistica educativa plurilingue. È grazie soprattutto al loro contributo, all'impegno, alla motivazione, alla curiosità e all'interesse manifestati in maniera spesso autentica, che questa pubblicazione vede la stampa.

Fabiana Fusco e Gianluca Baldo

Bibliografia

- BALDO G. (a cura di) (2022), *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020*, Forum, Udine.
- 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.
- 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.

1. Il plurilinguismo alla scuola dell'infanzia

Denise Tonelli

1.1. La scuola dell'infanzia: alcuni dati di contesto

In Italia, il fenomeno delle cosiddette 'seconde generazioni', in crescita costante negli ultimi anni, è uno dei tratti che caratterizza maggiormente la scena demografica dell'immigrazione (MIUR, 2021): il numero dei bambini, figli di genitori immigranti, esposti fin dalla nascita ad almeno due codici linguistici, l'italiano, la lingua o le lingue del paese d'origine e i dialetti, è in costante aumento (Onofrio, Caselli, Ferri, 2019) e ciò si riflette sulla diversità linguistica e culturale presente in tutti gli ordini scolastici, sollecitando la scuola a porre attenzione non solo allo sviluppo di abilità e competenze, ma anche a temi che includono il confronto libero e pluralistico, la valorizzazione del plurilinguismo, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Definire univocamente il concetto di 'seconda generazione' risulta complesso in quanto in questa categoria rientra una varietà di soggetti che comprende i bambini nati e cresciuti nella società d'accoglienza, quelli arrivati per ricongiungimento familiare, i figli di coppie miste, i minori rifugiati, quelli non accompagnati e quelli arrivati per adozione internazionale (Favaro, 2000). Il sociologo cubano-statunitense Rubén G. Rumbaut (2004) propone una classificazione, secondo un approccio 'decimale', con generazioni intermedie, tenendo conto dell'età in cui i minori sono arrivati nella società ricevente, introducendo i concetti di generazione 1.75, composta da chi si è trasferito in età prescolare (0-5 anni), generazione 1.5, bambini e ragazzi che hanno cominciato il percorso scolastico nel paese di origine e l'hanno completato all'estero (6-12 anni), e generazione 1.25 costituita da chi è emigrato tra i 13 e i 17 anni di età.

I bambini in età pre-scolare, quelli in età scolare e gli adolescenti nati all'estero si trovano in fasi diverse della loro vita e, mentre i soggetti che si sono trasferiti in età più avanzata hanno interrotto un processo di socializzazione e scolarizzazione nel paese di origine, le 'seconde generazioni' in senso stretto non sono direttamente protagoniste del percorso migratorio e lo vivono in maniera implicita tramite i vissuti dei genitori e i racconti familiari, sperimentando una sovrapposizione di identità che vede da un lato la matrice linguistico-culturale del paese d'origine e dall'altro quella della società ricevente, dove trascorrono la maggior parte della loro vita. Questi bambini e ragazzi, nati o

arrivati in Italia da piccoli, sono esposti naturalmente all'italiano in età precoce sia nelle interazioni di vita quotidiana, sia nei servizi educativi per la prima infanzia: per loro l'italiano è una «lingua adottiva», perché rappresenta un'altra lingua madre utilizzata in situazioni di interazione e gioco con i coetanei non solo per narrare vissuti, ma anche per esprimere emozioni e pensieri e una «lingua filiale» perché sono proprio i bambini che, capovolgendo i ruoli, portano l'italiano a casa e lo trasmettono ai genitori (Favaro, 2013).

Secondo il rapporto del MIUR *Gli alunni con cittadinanza non italiana* (2021), nell'anno scolastico 2019-2020, i bambini e le bambine frequentanti la scuola dell'infanzia rappresentano l'11,8% del totale, in leggero aumento rispetto all'anno scolastico precedente (11,4%); la netta maggioranza (81,9%), a fronte del 74,6% nella scuola primaria, del 62,2% in quella secondaria di primo grado e del 40,8% in quella secondaria di secondo grado, è costituita dalle 'seconde generazioni'. Le prime cinque nazionalità, per numerosità sono la rumena, seguita dall'albanese, marocchina, cinese e indiana. Relativamente alla distribuzione, i dati del MIUR (2021) confermano una tendenza all'aumento delle scuole in cui il numero degli iscritti provenienti da contesti migratori supera il 30,0% del totale; nello specifico, il 28,3% delle scuole dell'infanzia non ha nessun alunno di cittadinanza non italiana, il 47,7% ne ha fino al 15,0%, il 16,4% tra il 15,0% e il 30,0% e il rimanente 8,4% mostra una concentrazione di bambini e bambine con retroterra migratorio superiore al 30,0%.

In Friuli Venezia Giulia, la percentuale di alunni e alunne di origine straniera frequentanti la scuola dell'infanzia mostra un'incidenza più elevata rispetto al dato nazionale con una percentuale del 15,8%; di questi 77,4% appartengono alle 'seconde generazioni'.

Il tasso di scolarità nella fascia tra i tre e i cinque anni, secondo il rapporto Ismu *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti* (2021) si attesta al 96% per quanto riguarda gli alunni italiani, percentuale piuttosto distante dal 79% relativo ai bambini stranieri che quindi, in una percentuale significativa non hanno accesso alla scuola dell'infanzia, luogo educativo cruciale per l'apprendimento linguistico, le interazioni e le relazioni con gli adulti e con i pari e più in generale per la qualità e la stabilità dell'integrazione, come mette in risalto il documento del MIUR *Diversi da chi?* (2015). Inoltre, ai benefici che più direttamente riguardano i bambini si aggiungono quelli che interessano le famiglie, e in particolare le mamme, per le quali la scuola dell'infanzia rappresenta un contesto privilegiato per instaurare rapporti di fiducia e legami con la comunità, confrontarsi con pratiche di genitorialità e modelli educativi diversi, conoscere altre storie, uscire da una situazione di isolamento (MIUR, 2015) e avere un ruolo nel successo scolastico e formativo dei figli.

1.2. La lingua di origine: ostacolo o risorsa?

Lo sviluppo linguistico dei bambini, figli di immigrati stranieri, nati in Italia o arrivati nella nostra nazione da piccoli, è condizionato, fin dalle prime fasi di acquisizione della lingua parlata, dall'esposizione a codici diversi associati a contesti sociali e culturali differenti – lingue e dialetti della famiglia, lingua della scolarizzazione e della socializzazione – il cui utilizzo dipende da molteplici fattori: l'età, la nazionalità, la prossimità della migrazione, gli interlocutori, le scelte dei genitori (Favaro, 2021).

Generalmente, per questi bambini e bambine, i livelli di competenza e padronanza nell'idioma di origine e nell'italiano sono diversi perché l'esposizione ai due codici è qualitativamente e quantitativamente differente (Fiorentini, Gianollo, Grandi, 2020), anche se, quando l'italiano fa parte del repertorio linguistico fin dall'infanzia, la lingua di origine tende a diventare più debole (Gianollo, Fiorentini, 2020). Uno studio condotto da Chini e Adorno (2018) in ambito piemontese e nell'ex-provincia di Pavia, evidenzia infatti che nelle 'seconde generazioni' lo spazio destinato alla lingua della società ricevente tende a espandersi con l'ingresso nel sistema scolastico e più in generale con l'inizio della socializzazione allargata. Proprio per l'urgenza di apprendere la lingua della scolarizzazione, come notano Onofrio, Caselli e Ferri (2019), spesso i codici parlati a casa passano in secondo piano, sia per scelta della famiglia sia per controverso consiglio degli educatori, soprattutto se si tratta di idiomi considerati di minore prestigio a ragione di fattori sociali e culturali che portano a stabilirne una gerarchia (Favaro, 2020). Secondo Favaro (2012), è molto più probabile che un bambino che cresce in una famiglia anglofona o francofona possa mantenere una situazione di bilinguismo rispetto a un bambino che cresce in una famiglia in cui la lingua di origine non è un codice internazionale o di prestigio. In questo caso, l'apprendimento dell'idioma materno non viene incoraggiato né dalla famiglia, né dalla scuola e il bilinguismo viene considerato un ostacolo all'apprendimento della lingua della società ricevente, nonostante l'aver accesso a risorse multilingui e multiculturali costituisca, in un'epoca di globalizzazione, in cui scambi e relazioni sono intensificati, un vantaggio per una società che aspira a un ruolo sociale e economico sulla scena globale (Cummins, 2001).

Una ricerca svolta nelle scuole dell'infanzia del comune di Brescia (Celentin, 2021), conferma che le insegnanti ritengono che l'idioma d'origine costituisca un problema per l'acquisizione della lingua della scolarizzazione e mettono in relazione il *background* migratorio con il maggior impegno necessario per la comprensione e l'esecuzione delle consegne: gli alunni vengono visti quindi

non come plurilingui, ma prima di tutto come bambini che incontrano difficoltà nell'apprendimento dell'italiano.

Secondo Cummins (2001, p.19), quando la scuola rifiuta, in maniera implicita o esplicita, la lingua di origine di un bambino rifiuta il bambino nella sua interezza e mina alla base il rapporto di fiducia che si istaura con l'istituzione scolastica con ripercussioni sulla partecipazione attiva all'istruzione in classe che possono portare a situazioni di disagio e di disadattamento individuale.

Come ricorda Tullio De Mauro (2018), «la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci non è un guanto, uno strumento usa e getta», ma un elemento costitutivo dell'identità e della storia di ognuno, fondamentale per mantenere le relazioni affettive e sociali con la famiglia e la comunità etno-linguistica (Fiorentini, Gianollo, Grandi, 2020): praticarla in ambito familiare, per un tempo limitato e su argomenti prevedibili o in un ambiente socioculturale in cui l'italiano è l'unica lingua valorizzata, può comportarne la graduale perdita, renderla marginale o addirittura invisibile. A questo riguardo, il fattore età riveste un ruolo importante in quanto se il distacco avviene dopo gli undici anni, la lingua di origine viene mantenuta nel tempo nonostante, in generale, diminuiscano la fluenza e l'accuratezza, mentre se l'immersione nella L2 ha luogo prima degli undici anni, sussiste un rischio concreto di erosione linguistica, tanto più importante quanto più precoce è l'abbandono della L1 (Favaro, 2021).

Dare attenzione ai codici parlati nel contesto familiare e valorizzare le origini, le storie e le biografie linguistiche si rivela dunque fondamentale anche se il plurilinguismo si configura come una 'ricchezza difficile' da gestire e presuppone sia una formazione specifica degli educatori in chiave interculturale sia il coinvolgimento delle famiglie per evitare situazioni di svantaggio educativo e favorire il successo scolastico dei minori con retroterra migratorio (Ministero dell'Istruzione, 2021).

1.3. La scuola dell'infanzia: un'occasione di cambiamento

Nel contesto della scuola e dell'educazione, i parlanti che dispongono di un repertorio linguistico articolato incontrano un'istituzione che solitamente privilegia il codice standard e utilizza curricoli, manuali scolastici e pratiche comunicative impostate in un'ottica monolingue. Ciò è dovuto principalmente al fatto che, da un punto di vista storico, fino agli anni Settanta, la scuola è stata considerata un'istituzione chiave per implementare politiche linguistiche finalizzate all'uso di una lingua unitaria e all'omogeneizzazione di una popolazione in gran parte dialettale e che negli ultimi anni, in molti paesi, si sono fatte strada ideologie che rivendicano una posizione esclusiva della lingua standard

anche per contrastare la ‘minaccia’ dell’aumento e della crescita della diversità linguistica legata alla mobilità e alla migrazione (Busch, 2011), nonostante il Consiglio d’Europa sottolinei che tutte le lingue e le culture hanno pari dignità e collochi il repertorio linguistico individuale al centro dell’azione educativa (Cognigni, 2021).

A questo riguardo, il documento del MIUR *Diversi da chi?* (2015) rimarca che gli alunni e le alunne di origine non italiana sono un’occasione di cambiamento per tutta la scuola che per lungo tempo ha focalizzato l’attenzione sulle mancanze e sui limiti di questi bambini e bambine anziché mettere in risalto le competenze possedute, come ad esempio quelle nella lingua materna. Se il tema dell’apprendimento dell’italiano come lingua seconda è da sempre un tema cruciale, il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue di origine degli studenti con retroterra migratorio in chiave interculturale è sicuramente più recente.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), in diversi passaggi, danno rilievo al fatto che le competenze linguistiche e comunicative che i bambini hanno sviluppato nel codice materno costituiscono la base per l’apprendimento dell’italiano e devono essere tenute in considerazione non solo in funzione del successo scolastico, ma anche come parte costitutiva delle competenze di vita. Inoltre, la diversità linguistica costituisce un vantaggio anche per i parlanti autoctoni che hanno l’opportunità di entrare in contatto, in una fase precoce della vita, con un ampio ventaglio di codici comunicativi, familiarizzando con suoni, accenti, intonazioni e significati differenti, attivando processi metalinguistici di comparazione e scambio (Favaro, 2016) e sviluppando una mentalità aperta e attenta alle differenze culturali (MIUR, 2015).

È quindi auspicabile che già nella scuola dell’infanzia, in un’età cruciale per lo sviluppo linguistico, venga data un’attenzione pedagogica ai codici d’origine degli alunni e delle alunne, attraverso la creazione di un contesto educativo che stimoli la curiosità, valorizzi la diversità linguistica e contribuisca a trasformare l’idioma di origine in un vantaggio, anche attraverso il coinvolgimento dei genitori con retroterra migratorio (MIUR, 2022): è importante che tutti i codici presenti in classe trovino posto e voce nelle pratiche didattiche attraverso attività di lettura, disponibilità di testi e materiali in più lingue, avvisi, indicazioni e informazioni multilingue.

1.4. Il caso della Scuola dell’infanzia ‘Sorelle Agazzi’ di Udine

La Scuola dell’infanzia ‘Sorelle Agazzi’ fa parte dell’Istituto Comprensivo II di Udine, costituito da tre scuole dell’infanzia, quattro primarie e una secondaria

di primo grado: alcuni di questi istituti gravitano verso il centro, altri sono inseriti nella zona sud-orientale della città. Il contesto territoriale è contraddistinto da una realtà socioeconomica e culturale composita ed eterogenea, con presenza di famiglie immigrate sia da paesi dell'Unione Europea, sia dai paesi extraeuropei; il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), aggiornato al triennio 2019-2022, considera questa molteplicità di appartenenze un'occasione di arricchimento culturale, umano e civile¹. Complessivamente frequentano la scuola dell'infanzia 65 bambini e bambine e di questi 51, il 78,5%, sono stranieri: 24 femmine e 27 maschi. I principali paesi di provenienza delle famiglie sono: Albania, Romania, Ucraina, Portogallo, Cina, Etiopia, Colombia, Marocco, Croazia, Kosovo, Ghana, Bangladesh e Sudan.

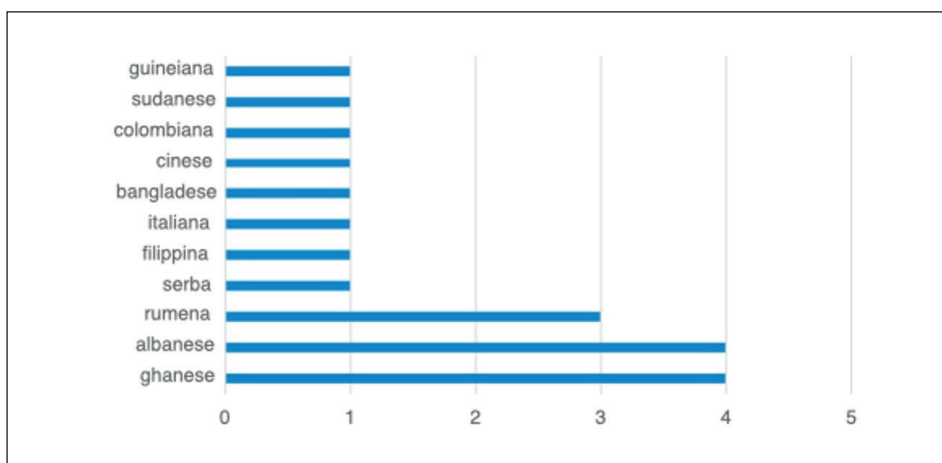
Nella scuola ci sono quattro sezioni eterogenee per età frequentate da alunni/e tra i tre e i sei anni che seguono un percorso comune in un contesto che promuove la crescita armoniosa e equilibrata dei bambini e delle bambine in un clima sereno e strutturato in cui gioco, esplorazione, ricerca e relazioni costituiscono mezzi per l'apprendimento. L'ampliamento dell'offerta formativa, attenta ai temi del plurilinguismo e dell'interculturalità, comprende alcuni progetti che hanno come finalità l'accoglienza e l'integrazione degli alunni e delle alunne straniere, anche con l'aiuto di mediatori linguistici e culturali, l'introduzione della lingua inglese e lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza.

Hanno partecipato alla ricerca complessivamente diciannove alunni di cinque anni provenienti da contesti migratori, di cui dodici bambine e sette bambini. Relativamente alla nazionalità, come mostra il grafico 1.1, l'albanese, la ghanese e la rumena sono le più rappresentate; l'unico alunno di nazionalità italiana ha entrambi i genitori ucraini.

Per quanto riguarda il paese di nascita, un solo bambino è nato all'estero, diciotto sono nati in Italia e di questi diciassette a Udine, dati che confermano da un lato la progressiva stabilizzazione della migrazione e dall'altro l'entità della presenza di alunni e alunne nati sul territorio regionale da genitori non italiani, che completeranno il loro percorso scolastico in Italia e per i quali risulta necessario favorire equità e pari opportunità educative al fine di prevenire l'insuccesso scolastico e le criticità legate all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado.

¹ PTOF di istituto disponibile al seguente link: <https://2icudine.edu.it/wp-content/uploads/sites/225/PTOF-2020-21.pdf> (consultato il 4 luglio 2022).

Grafico 1.1. Nazionalità degli alunni e delle alunne della scuola dell'infanzia.



Fonte: segreteria dell'Istituto Comprensivo II di Udine.

1.5. Valorizzare il plurilinguismo: le attività nelle classi

Il progetto di ricerca *Impact FVG 2014-2020* ha previsto, nell'anno scolastico 2021-2022, la proposta di attività didattiche per accrescere la consapevolezza e l'attenzione dei docenti, degli alunni e delle alunne nei confronti della diversità linguistica presente in classe, valorizzando il plurilinguismo in chiave interculturale.

Gli obiettivi perseguiti sono stati i seguenti:

- inventariare il repertorio linguistico degli alunni e delle alunne e valorizzare le competenze e le identità linguistiche e culturali di ciascuno;
- 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 della classe, dell'ambiente più immediato e più in generale della società;
- favorire la conoscenza di altre lingue e culture;
- favorire il superamento di atteggiamenti negativi o di vergogna verso lingue e culture che vengono considerate di minor prestigio;
- motivare all'apprendimento delle lingue.

Gli interventi hanno coinvolto quattro gruppi, uno per ogni sezione, costituiti da alunni e alunne provenienti da contesti migratori. Per ogni gruppo sono stati effettuati due interventi, condotti da due assegnisti di ricerca, della durata di 45 minuti ciascuno, fuori dalla classe, in uno spazio attrezzato messo a di-

sposizione dalla scuola. Le strategie messe in atto hanno inteso dare visibilità alle biografie linguistiche degli alunni e creare un atteggiamento positivo nei confronti di tutte le lingue presenti nel contesto scolastico.

Per far riflettere i bambini sul proprio repertorio linguistico, nel primo incontro, è stata proposta l'attività di gruppo l'albero delle lingue, che prende spunto dal progetto 'RepertorirePlus' sviluppato da Eurac Research nella provincia autonoma di Bolzano². Utilizzando un cartellone con la sagoma di un albero e foglie in cartoncino di diversi colori per rappresentare i singoli idiomi, i bambini hanno creato un'illustrazione del proprio repertorio, mettendo in evidenza la ricchezza e varietà linguistica presente nella classe.

Il cartellone ha costituito un punto di partenza per avviare la discussione sulle risorse comunicative a disposizione degli alunni e delle alunne, sia quelle utilizzate in ambito domestico, legate agli usi familiari, sia quelle apprese nel paese di accoglienza. L'atteggiamento dei bambini e delle bambine è stato di curiosità e apertura anche se alcuni, almeno in un primo momento, non hanno ammesso di parlare lingue diverse dall'italiano (cfr. par. 2). Una bambina, per esempio, non interagendo direttamente con gli assegnisti di ricerca, ma con un compagno, ha detto: «Sono nata dai nonni in Albania», un'altra ha negato di parlare rumeno, dicendo «Sono italiana e parlo solo italiano».

Alla richiesta di dire qualcosa nella lingua di origine, solo un numero molto ridotto di bambini ha risposto in maniera adeguata, elencando i numeri o dicendo il nome di singoli colori, mentre gli altri hanno mostrato insicurezza o disagio nell'interagire in un codice diverso dall'italiano nel contesto scolastico.

Nel secondo incontro, per sollecitare la riflessione sulle lingue e i dialetti utilizzati in famiglia e nel tempo extrascolastico sono state somministrate due schede da compilare individualmente.

La prima è inserita negli strumenti teorico-pratici per l'accoglienza proposti nel *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021) realizzato all'interno del progetto *Impact FVG 2014-2020*: si tratta del ritratto linguistico, introdotto per la prima volta negli anni Novanta, sviluppato ulteriormente negli anni Duemila (Krumm, Jenkins, 2001; Prasad, 2014) e utilizzato in ambito italiano da Graziella Favaro

² Il progetto 'RepertorirePlus' è stato 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, tra cui l'attività dell'albero delle lingue disponibile a questo link: https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2019/05/Pacchetto-dei-materiali_1.pdf (consultato il 04 luglio 2022).

nel progetto 'Ogni lingua vale' promosso dalla Città Metropolitana di Bologna in collaborazione con il Centro Riesco (2013).

Ai bambini è stato chiesto di colorare il proprio ritratto linguistico, utilizzando la sagoma di un corpo umano fornita dagli assegnisti di ricerca e successivamente di motivare la scelta dei colori e del posto che le lingue occupano nel corpo.

Così alcuni bambini parlano del proprio repertorio linguistico:

- «Il ghanese serve per chi sa il ghanese e agli altri lo insegna. L'inglese serve per andare nel mondo»;
- «L'albanese sembra un topino indifeso» (parlando del disegno di una compagna che ha colorato un piccolo spazio per l'albanese);
- «Da piccolo parlavo tre lingue: piccolo albanese, medio kosovaro, grande italiano»;
- «L'inglese è nel collo perché dà energia»;
- «L'italiano è nei piedi perché l'ho imparato da piccola».

Come già sottolineato, con alcuni bambini non è stato facile interagire sia per la timidezza e l'insicurezza, sia per le limitate competenze comunicative in italiano, come nel caso della bambina cinese.

La seconda scheda proposta ha focalizzato l'attenzione su alcune situazioni rappresentate attraverso il disegno per ricavare informazioni sull'utilizzo dei codici del repertorio per pensare, sognare, pregare e nei momenti di ira.

È stato chiesto di associare un colore alla lingua di origine e uno all'italiano e di riempire le nuvolette a corredo delle immagini con il colore della lingua che viene prevalentemente usata nelle situazioni prese in esame. Gli assegnisti hanno accompagnato il lavoro dei bambini e sollecitato la riflessione attraverso domande mirate che hanno permesso di fare emergere informazioni sui codici utilizzati. Soprattutto per quanto riguarda il momento della preghiera, i bambini hanno indicato come prevalente la lingua di origine, mentre spesso, nei momenti di ira è risultato predominante l'italiano.

1.6. Riflessioni e prospettive

Le strategie messe in atto hanno visto il coinvolgimento dei bambini e delle bambine che si sono dimostrati curiosi e interessati verso tutte le lingue presenti in classe: si ritiene però che la conduzione delle attività da parte di persone estranee al contesto, senza la presenza degli insegnanti, abbia condizionato, almeno in alcuni casi, la comunicazione spontanea e il racconto delle esperienze. Ciò è stato confermato dal fatto che, nel secondo incontro, i bambini e le bambine si sono sentiti più a proprio agio e più aperti e disponibili a interagire e a

condividere le proprie esperienze. Non vanno inoltre sottovalutate le competenze linguistiche in italiano che, come confermato dagli insegnanti di classe, spesso sono limitate anche nei casi in cui in famiglia si tenda a utilizzare questo codice.

Per il rapporto privilegiato di fiducia e collaborazione tra educatori e alunni, si reputa che le attività dovrebbero essere condotte dagli insegnanti di classe, formati sui temi della diversità linguistica, del plurilinguismo e degli approcci plurali, anche perché gli atteggiamenti degli educatori costituiscono un fattore cruciale che può influenzare positivamente il mantenimento della lingua di origine.

In aggiunta, si ritiene plausibile che anche il contesto familiare rivesta un ruolo centrale nella promozione delle lingue e che un coinvolgimento dei genitori, in particolare delle madri, potrebbe risultare positivo. Come sostiene Pozzi (2015) è infatti la madre più che il padre ad avere un ruolo sulla conservazione della lingua di origine o sul suo abbandono a favore dell'utilizzo dell'italiano che tende a diventare prevalente con l'ingresso nel sistema scolastico e la socializzazione allargata. È importante che il mantenimento della lingua d'origine e più in generale il plurilinguismo vengano vissuti come un'opportunità e non come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano e che i bambini non vivano con vergogna il fatto di esprimersi nella lingua materna, come è apparso in alcuni casi che però meriterebbero di essere indagati ulteriormente.

Inoltre, visto l'interesse per i temi presentati, le attività non dovrebbero limitarsi a singoli interventi ma far parte delle buone prassi all'interno di un approccio sistematico che accompagni i bambini e le bambine durante tutto l'anno scolastico e che coinvolga, visti i numerosi legami e collegamenti con le discipline, le diverse aree di sviluppo e non solo la lingua.

Bibliografia

- BUSCH B. (2014), *Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom*, in A. BLACKLEDGE, A. CREESE (eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, New York, pp. 21-40.
- CELENTIN P. (2021), *Educazione plurilingue nella scuola dell'infanzia: esigenze formative e bisogno percepito delle insegnanti. Esiti di un'indagine nel comune di Brescia e proposte di intervento*, in «Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 94-115.
- CHINI M., ANDORNO M.C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine sui minori alloggiati dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- COGNIGNI E. (2021), *Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana" all'educazione plurilingue*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 19, 2, pp. 5-16.
- CUMMINS J. (2001), *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?*, in *Springforum*, 19, pp. 15-20

- DE MAURO T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- FAVARO G. (2000), *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca, in Costruire spazio di incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Centro Ambrosiano, Milano, pp. 63-90.
- FAVARO G. (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe interculturale*, in «Italiano LinguaDue», 4, 1, pp. 251-262.
- FAVARO G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*, in «Italiano LinguaDue», 5, 1, pp. 114-127.
- FAVARO G. (2016), *Verso l'insegnamento precoce*, disponibile da <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-06.pdf> (consultato il 4 luglio 2022).
- 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.
- 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 (consultato il 4 luglio 2022).
- FIORENTINI I., GIANOLLO C., GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- GIANOLLO C., FIORENTINI I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 372-380.
- ISMU (2021), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, Fondazione ISMU, Milano.
- KRUMM H., JENKINS E. (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Eviva, Vienna.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Roma.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 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.
- MIUR (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno Scolastico 2019/20*, Roma.
- ONOFRIO G., CASELLI M.C., FERRI R. (2019), *Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età pre-scolare*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», XXIII, 1, pp. 27-47.
- POZZI S. (2015), *Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate*, in M.V. CALVI, I. BAJINI, M. BONOMI (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Edizioni Universitari di Lingue Economia Diritto, Milano, pp. 37-50.
- PRASAD G. (2014), *Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto. Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities*, in «The Canadian Journal of Applied Linguistics», 17, 1, pp. 51-77.
- RUMBAUT R.G. (2004), *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», 38, 3, pp. 1160-1205.

2. Il ritratto plurilingue: disegnare il proprio repertorio*

Denise Tonelli, Ambra Collino

2.1. Il ritratto plurilingue come strumento didattico

La diversità linguistica e culturale che caratterizza le società contemporanee ha favorito negli ultimi anni la diffusione di approcci autobiografici che includono forme espressive non verbali per stimolare la riflessione sul proprio repertorio linguistico, tra questi il «Ritratto plurilingue», inserito negli strumenti teorico-pratici 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), che è stato utilizzato nella terza fase della raccolta dei dati del progetto *Impact FVG 2014-2020*, nei diversi ordini di scuola, come punto di partenza delle attività dirette a far emergere l'esperienza linguistica dei parlanti.

L'utilizzo del ritratto plurilingue si è diffuso negli anni Novanta soprattutto grazie al lavoro di Gogolin e Neumann (1991) nella scuola primaria tedesca per rendere visibili e riconoscere le risorse linguistiche degli alunni e delle alunne e promuovere la sensibilità sui temi del multilinguismo in ambito educativo; è stato sviluppato successivamente da Krumm nel contesto della migrazione (Krumm, Jenkins, 2001) ed è stato reso popolare da Busch come metodo di ricerca nelle scuole multilingui in Austria e Australia. Attualmente viene utilizzato in diversi contesti: insegnamento a migranti, insegnamento delle lingue straniere, formazione degli insegnanti, educazione bilingue dei bambini non udenti, solo per citarne alcuni (Kusters, De Meulder, 2019).

A livello europeo, il ritratto plurilingue è stato ripreso in diverse versioni del Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) e fa parte degli strumenti proposti nel Toolkit del Consiglio d'Europa per il supporto linguistico di rifugiati, richiedenti asilo e adulti¹. In ambito italiano, questo strumento è stato sperimentato,

* I paragrafi 2.1, 2.4 sono scritti da Denise Tonelli, i paragrafi 2.2 e 2.3 sono di Ambra Collino, il restante paragrafo 2.5 è attribuito a entrambe le autrici.

¹ Due degli strumenti del Toolkit del Consiglio d'Europa, il 16 e il 38, propongono il ritratto plurilingue come occasione per prendere consapevolezza del proprio 'capitale linguistico' e incoraggiare la riflessione sulle lingue conosciute, sul loro utilizzo nella pratica e sul

fra l'altro, nel progetto 'Ogni lingua vale' che ha interessato le scuole dell'infanzia e primaria del territorio metropolitano di Bologna ponendosi tra gli obiettivi la presa di consapevolezza del proprio repertorio linguistico da parte dei docenti e la valorizzazione di tutte le lingue presenti nelle classi (Favaro, 2019).

I ritratti plurilingue permettono di visualizzare graficamente il repertorio linguistico, utilizzando il profilo di un corpo sul quale, attraverso l'impiego dei colori, vengono evidenziati le lingue e i dialetti che il parlante è in grado di utilizzare o comprendere a diversi livelli; al disegno si affianca la narrazione, fondamentale per indagare il modo in cui il proprio repertorio comunicativo viene interpretato e per stimolare processi di riflessione non solo sui codici posseduti, ma anche sul proprio comportamento linguistico e sul modo in cui l'esperienza linguistica viene vissuta da un punto di vista emotivo (Busch, 2018). Questo tipo di approccio consente ai parlanti di presentare il proprio repertorio integrando modalità visive, orali e scritte, sfruttando le potenzialità di ognuna di esse. (Tabaro Soares, Duarte, Günther-van der Meij, 2021).

Come suggerisce Dressler (2014) gli insegnanti possono utilizzare questo strumento per riconoscere apertamente l'identità linguistica degli studenti e delle studentesse, incoraggiandoli a identificare le lingue che parlano, riconoscendone il valore e contribuendo a instaurare collegamenti più significativi tra l'apprendimento a casa e a scuola.

La rappresentazione pittorica costituisce un punto di partenza per analizzare pratiche e preferenze, anche le meno consapevoli, come per esempio quelle legate a lingue acquisite in contesti informali, rivalutando tutti i codici; funge inoltre da filo conduttore all'interno della narrazione, favorendo l'elicitazione dell'esperienza biografica in maniera spontanea, evitando schemi e strutture precostituite (Busch, 2018). Immagine e testo, in maniera complementare, contribuiscono alla scoperta delle proprie risorse comunicative e permettono di individuare, ipotizzare, spiegare i collegamenti tra i diversi codici; spesso, infatti, i repertori linguistici si rivelano molto più complessi di quanto suggeriscano le dicotomie create discorsivamente come quelle tra prima e seconda lingua, codice d'origine e del paese di accoglienza, idioma maggioritario e minoritario (Cogorni, Thüne, 2021).

Attraverso la posizione, la scelta dei colori, la quantità di superficie dipinta, l'uso dei simboli all'interno della sagoma del corpo umano e i commenti scritti o verbali di accompagnamento, il parlante esprime la propria identità linguistica e fornisce informazioni sulla sua percezione della stessa.

loro significato per il parlante. Il Toolkit è disponibile in lingua italiana al seguente link: <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0> (consultato il 25 luglio 2022).

Le parti del corpo in cui vengono collocate le lingue assumono una funzione metaforica: posizionare un idioma nel cuore può ricondurre a sentimenti positivi di familiarità e di affetto, nella testa alla razionalità e allo sforzo cognitivo, nelle mani all'utilità e all'azione, nelle gambe al radicamento con una lingua o un luogo: è solo però nel momento della narrazione che le scelte del parlante relative alla posizione dei diversi idiomi nel corpo vengono chiarite e acquistano significato così come l'utilizzo di determinati colori, accesi o spenti, che possono essere interpretati in maniera diversa, in quanto basati su preferenze individuali e non su categorizzazioni univoche (Marinaro, 2021).

Secondo Cogorni e Thüne (2021, p. 41) le immagini possono essere analizzate tenendo in considerazione tre dimensioni:

- «valore informativo»: riguarda il posizionamento di elementi e colori nelle diverse parti dell'immagine: a destra e a sinistra, in alto e in basso;
- «rilevanza»: si riferisce all'aggiunta di elementi alla sagoma del corpo, come ad esempio la bocca o le orecchie;
- «composizione»: concerne la presenza di parti del corpo non colorate e di elementi che vengono utilizzati per collegare o separare le diverse aree, come ad esempio linee o frecce.

Resta però essenziale il ruolo della spiegazione orale e della discussione con l'intervistatore, anche mediante domande guida, per comprendere a fondo l'identità linguistica del parlante e consentire agli insegnanti di aver accesso a tutte le risorse comunicative dei propri studenti, dando spazio alle singole voci e evitando di concentrarsi solo sulla lingua della scolarizzazione (Prasad, 2014).

2.2. Metodologia di ricerca *Impact 2014-2020*

Per la realizzazione del ritratto linguistico è possibile disegnare autonomamente il proprio corpo, ricorrere a modelli che rappresentano la figura umana caratterizzati come maschili o femminili sulla base di abbigliamento e pettinatura, utilizzare schede che riproducono forme più astratte, ritratti fotografici editati e sagome di corpi interi a grandezza naturale. Nell'ambito della ricerca *Impact FVG 2014-2020* si è optato per due sagome schematiche, una maschile e una femminile, rappresentate su fogli di formato A4 con orientamento verticale, da proporre ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia e una sagoma unica, senza caratterizzazioni di genere, per gli altri ordini di scuola.

Dato il potenziale pedagogico, esistenziale e didattico del ritratto linguistico, le assegniste hanno ritenuto opportuno prevedere una fase preliminare di formazione ai docenti coinvolti nelle attività e ai referenti delle singole classi. Nel mese di dicembre 2021 è stato calendarizzato, per ogni istituto coinvolto,

un incontro della durata di due ore suddiviso in due parti: una teorica, di inquadramento del progetto e delle attività pianificate e una pratica, durante la quale gli insegnanti sono stati sollecitati a riflettere sulla propria storia linguistica personale e professionale². Partendo da una prima riflessione sul repertorio linguistico delle assegniste e presentando il quadro teorico di riferimento a livello italiano ed europeo, le attività hanno assunto sin da subito un approccio riflessivo, dialogico e positivo delineando le diversità presenti all'interno del gruppo dal punto di vista linguistico e culturale. Abbiamo invitato gli insegnanti a riflettere sulla propria autobiografia linguistica, lasciando loro quindici minuti di tempo per compilare la scheda predisposta. Essendo la formazione a distanza, i partecipanti hanno riprodotto la sagoma su un foglio bianco inserendo le lingue e i dialetti facenti parte del proprio repertorio linguistico. I docenti hanno poi condiviso con i colleghi il proprio racconto, mettendo in evidenza la varietà e la ricchezza dei codici posseduti, quelli della comunicazione familiare, quelli legati all'apprendimento scolastico e quelli conosciuti anche solo parzialmente. Le autobiografie linguistiche degli insegnanti affrontano, in modo personale, la relazione che ogni individuo intrattiene con la propria lingua (o con le proprie lingue), le sue rappresentazioni delle modalità di acquisizione delle lingue e di come queste possono influenzare i processi di insegnamento/apprendimento, l'importanza dei contesti socio affettivi, le esperienze attraverso le quali elaboriamo l'«immaginario delle lingue» (Glissant, 2010). La fase preliminare di formazione ha quindi fornito agli insegnanti la 'cassetta degli attrezzi' adeguata a facilitare le assegniste durante la fase di somministrazione a distanza rendendo maggiormente consapevoli gli studenti sulle finalità e gli obiettivi del progetto di ricerca. In un'ottica interculturale, il percorso sulle autobiografie linguistiche è stato un completamento di attività già in corso nei singoli istituti finalizzate a considerare la diversità come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze. L'incontro formativo si è concluso con alcune considerazioni legate alle possibili implicazioni di queste attività all'interno dei percorsi curricolari di studio riflettendo sulla spendibilità e sull'adattabilità di questo tipo di azioni anche all'interno dei singoli corsi, sia linguistici sia disciplinari. Il primo intervento, programmato a distanza di qualche giorno, ha previsto l'attivazione dell'incontro a distanza da parte dell'insegnante orientando la videocamera verso la classe. Le assegniste, portando come esempio il proprio ritratto linguistico e utilizzando i codici facenti parte del proprio repertorio, si sono presentate al gruppo classe chiedendo di indovinare il significato di quanto detto e di individuare le

² Si ringraziano i docenti referenti dei singoli istituti per la disponibilità e il supporto durante tutta la fase sperimentale.

lingue utilizzate. Questa prima fase interlocutoria ha incuriosito gli studenti e li ha indirizzati a ragionare sull'uso e sulle potenzialità legate alla conoscenza di lingue e dialetti diversi. Le assegniste hanno in seguito posto agli studenti due domande invitandoli ad alzare la mano e riferire all'insegnante della classe. Il primo quesito è stato: 'Quali lingue e dialetti sono presenti nella tua classe?'. In questo modo le assegniste hanno, attraverso la condivisione dello schermo, trascritto quanto indicato dagli studenti visualizzando insieme sulla lavagna multimediale il numero e la tipologia di lingue e dialetti presenti. Gli studenti si sono dimostrati interessati e sorpresi conteggiando e visualizzando una così grande numerosità di codici in un unico gruppo classe. Al termine di questa attività, le assegniste hanno seguito la procedura standard, concordata e applicata anche negli altri istituti di primo e secondo grado, per l'avvio della fase di compilazione della scheda:

- l'insegnante ha distribuito il foglio di formato A4 ai singoli studenti;
- le assegniste hanno, attraverso la condivisione dello schermo, fornito alcune semplici istruzioni utilizzando le proprie schede compilate come esempi;
- è stato precisato che tutto il foglio era utilizzabile e che era possibile disegnare o dipingere anche qualcosa al di fuori della sagoma;
- è stato chiesto di identificare le lingue del proprio repertorio linguistico, di associare a ogni lingua un colore e di scrivere nel foglio la legenda; nel caso della scuola dell'infanzia, la legenda è stata inserita dagli assegnisti e dalle assegniste di ricerca;
- è stato dato un tempo sufficiente per colorare la sagoma del corpo umano in base alla legenda.

In questa fase di compilazione libera della scheda, l'insegnante in classe ha assunto un ruolo fondamentale di mediatore e facilitatore in fase procedurale, in quanto ha applicato quanto concordato durante la fase di formazione preliminare e relazionale, dato il rapporto di conoscenza e confidenza con gli studenti in classe riuscendo a supportarli e chiarendo eventuali dubbi sulla modalità di compilazione della scheda. Durante l'attività le assegniste hanno chiesto agli studenti di rispondere anche a una seconda domanda, scrivendo la risposta sul foglio A4 accanto alla sagoma da colorare. Il quesito è stato: 'Quale è la tua lingua del cuore?'. Al termine dell'attività, gli studenti sono stati invitati ad avvicinarsi alla videocamera a presentare il loro ritratto al gruppo classe, dando conto della scelta del colore, della parte del corpo in cui avevano collocato le diverse lingue e illustrando quale fosse la lingua del cuore scelta: le assegniste di ricerca hanno sollecitato la narrazione attraverso domande mirate a favorire l'interpretazione del disegno.

2.3. La scuola primaria di San Giovanni al Natisone: alcuni dati di contesto

Le scuole dell'Istituto Comprensivo (o IC) di Manzano sono situate 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. In questo paragrafo, ci concentreremo sui due distretti che costituiscono il bacino di utenza principale dell'Istituto, San Giovanni al Natisone e Manzano. Attrattori di manodopera in gran parte dall'estero, questi comuni rilevano una presenza importante di comunità pluriculturali e multilingue. 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 demografica 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. Di conseguenza l'Istituto Comprensivo, frequentato da un elevato numero di studenti di altre nazionalità, ha definito dei protocolli operativi da attuare a favore di tutti gli alunni non italofoeni per garantire una costante azione di accoglienza. Sono stati individuati come priorità non solo l'acquisizione e lo sviluppo della competenza linguistica, ma anche la conoscenza, la valorizzazione e il rispetto della diversità culturale, etnica, religiosa in un'ottica di educazione alla convivenza civile. Per la realizzazione di tale obiettivo la scuola ha attivato precisi protocolli di accoglienza, servizi di mediazione linguistico-culturale, gruppi di lavoro di intercultura, attività progettuali specifiche e corsi di formazione per il personale docente. Le azioni progettuali riguardano, oltre ai corsi di italiano L2, anche interventi di educazione interculturale e laboratoriale. 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: due di scuola primaria e una classe di scuola secondaria di primo grado, per un totale di 36 studenti, di cui 21 non italofoeni, pari al 58,3%. Le tre nazionalità più presenti sono cinese (19,0%), rumena (8,3%) e marocchina (8,3%).

Il ritratto plurilingue, considerando l'età e la composizione della classe, è stato proposto nella classe quarta della scuola primaria di San Giovanni al Natisone, composta da un totale di 22 studenti: 11 studenti italiani, 3 di nazionalità rumena, 1 di nazionalità francese, 1 kosovaro, 4 cinesi, 1 tunisino e 1 ucraino. L'analisi della scheda di rilevazione, inviata all'insegnante referente per una raccolta quantitativa dei dati e una prima 'fotografia' del gruppo classe,

fa emergere una situazione eterogenea soprattutto in termini di composizione famigliare: sono presenti 13 studenti di sesso maschile, 9 di sesso femminile; 12 studenti hanno entrambi i genitori non italofofoni, 2 studenti hanno un genitore di altra nazionalità (in 1 caso la madre, in 1 il padre), 6 studenti hanno entrambi i genitori di nazionalità italiana.

2.4. Analisi dei ritratti plurilingue

Sono stati raccolti e analizzati complessivamente 21 ritratti plurilingue realizzati dagli alunni e dalle alunne della classe quarta³. Gli elaborati mettono in evidenza la ricchezza linguistica degli informanti: un solo alunno dichiara di conoscere due lingue, cinese e italiano, mentre tutti gli altri indicano da un minimo di tre codici a un massimo di undici (in questo caso sono stati indicati anche idiomi di cui il parlante conosce solo singole parole), con una media di 4,3. Complessivamente, sono presenti nella classe 26 varietà linguistiche e dialettali; i codici nominati più frequentemente, oltre all'italiano e all'inglese, studiato a scuola, sono il friulano (8), il francese (7), lo spagnolo (4) e il cinese (4). Sono inoltre presenti diverse varianti dialettali: veneto, romano, napoletano, triestino.

Per quanto riguarda la ricorrenza dei colori, sono stati utilizzati 15 colori diversi. Come mostra il grafico 2.1, che presenta le occorrenze su base quantitativa, l'azzurro (15) e il rosso (13) sono quelli maggiormente presenti nei ritratti, seguiti da verde (10), blu (10), giallo (9), rosa (9) e nero (9). Secondo Cogorni e Thüne (2021), il rosso è associato all'intensità dell'esperienza linguistica, l'azzurro e il blu, hanno una valenza positiva, così come pure il giallo e il verde, mentre il rosa può essere associato alla tenerezza e al romanticismo.

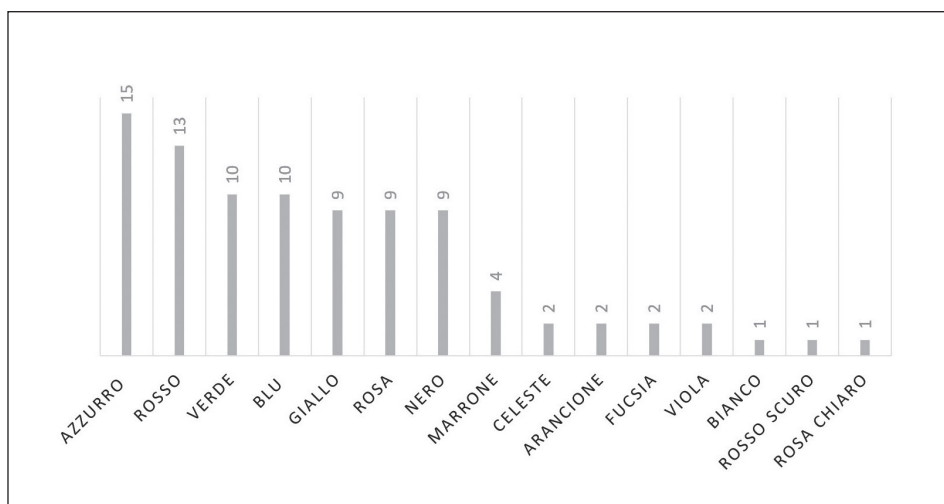
Il nero, solitamente collegato a impressioni negative, è stato spesso utilizzato per contornare la sagoma, costituendo una sorta di involucro che racchiude l'intera esperienza linguistica.

Per quanto riguarda la lingua del cuore (cfr. par. 2.2), l'utilizzo dei colori, come emerge nella fase della narrazione, è stato spesso determinato dalle preferenze e dalle esperienze individuali, che legano le diverse tonalità a emozioni positive, messe in relazione con i sentimenti provati nei confronti dei diversi codici, portando spesso a rappresentare la lingua del cuore con il proprio colore preferito. Particolare il caso di uno degli alunni che ha effettuato le scelte

³ La modalità a distanza in cui si è svolta l'attività non ha consentito di dedicare un tempo sufficiente all'approfondimento delle motivazioni alla base della scelta dei colori e della collocazione dei codici comunicativi nelle diverse parte del corpo, per cui i dati che vengono presentati in questo paragrafo sono da considerarsi parziali.

cromatiche in base ai colori presenti nella bandiera nazionale del suo paese di origine, la Cina, e del paese di accoglienza, l'Italia, facendo così un collegamento diretto tra le nazioni e le lingue. In nessuno dei ritratti elaborati sono presenti spazi non colorati.

Grafico 2.1. *I colori nei ritratti plurilingue.*



Fonte: dati Impact FVG 2014-20.

Relativamente alla parte del corpo in cui è stata posizionata la lingua del cuore, quasi la totalità dei bambini e delle bambine l'ha posta nella testa, nel tronco o in entrambi: solo due alunni hanno preferito collocarla in una gamba.

Alcuni bambini hanno caratterizzato il ritratto aggiungendo alcune parti del corpo: il cuore (2), gli occhi (9), il naso (6), la bocca (9), i capelli (8) – o altri particolari – un fiocco, un palloncino, un quadrifoglio, un'arma.

Se soffermiamo l'attenzione sulla lingua italiana, la netta maggioranza ha usato l'azzurro (13) per rappresentarla, richiamando il colore della maglia che le nazionali sportive indossano durante le competizioni internazionali. Generalmente la porzione del corpo occupata dall'italiano è più estesa rispetto a quella degli altri codici del repertorio, anche se va notato che, nel caso dei bambini di origine cinese, è la loro lingua materna quella che ricopre la maggior superficie.

2.5. Riflessioni e prospettive

Diversi studi hanno evidenziato come l'autobiografia linguistica, oltre a essere un valido strumento per motivare allo studio delle lingue partendo dalla valorizzazione del proprio repertorio plurilingue, possa rappresentare anche un utile dispositivo formativo e autoformativo per stimolare la riflessività e la consapevolezza linguistica, per facilitare la (ri)costruzione identitaria e l'emersione del rapporto soggettivo con le lingue attraverso la narrazione di sé, nonché la relazione interculturale in ambito plurilingue e pluriculturale (Cognigni, 2014).

Gli esiti dell'attività svolta durante il progetto di ricerca *Impact FVG 2014-2020* ci invitano a riflettere su potenzialità e criticità riscontrate, in un'ottica di miglioramento per successive somministrazioni. In una prospettiva formativa, il valore aggiunto dell'uso ritratto plurilingue ha messo in luce la sua funzione diagnostica e conoscitiva: nella fase di verbalizzazione e descrizione, si approfondisce la conoscenza dei repertori plurilingui degli apprendenti, nonché la storia collegata all'apprendimento linguistico lungo il percorso di vita. Questo aspetto si rivela di fondamentale importanza sia per gli insegnanti, nell'ottica di pianificare e modulare le attività didattiche in base al retroterra socio-linguistico del gruppo classe, sia per gli studenti, in termini di conoscenza tra pari e presa di coscienza della ricchezza del repertorio linguistico presente in classe. In un'ottica di educazione plurilingue e interculturale, l'attività ha quindi permesso di promuovere una consapevolezza della lingua (*Language Awareness*) in senso ampio, facendo scoprire al gruppo classe l'esistenza di codici differenti dal proprio attraverso la fase preliminare di schematizzazione con le assegniste e quella successiva di verbalizzazione da parte dei singoli studenti. Ogni studente è riuscito, nonostante la distanza e timidezza iniziale, data la non conoscenza delle somministratrici a esplicitare il possesso di più 'lingue', anche se poco utilizzate o valorizzate. Come sottolinea Krumm, questa modalità risulta efficace per rilevare le rappresentazioni linguistiche degli apprendenti più giovani ed è apprezzata dato l'uso del disegno e dei colori. Come da analisi nel paragrafo 2.4, il disegno rende più facile la presa di coscienza del rapporto affettivo con le lingue e i dialetti noti e si presta a un'attività libera di associazione di significato da parte degli studenti. Le attività si sono quindi rivelate di fondamentale importanza trasversalmente sia nella formazione agli insegnanti che in classe, con finalità differenziate e coerenti con gli obiettivi individuati in fase progettuale. Inizialmente predisposta come attività specifica per discenti di età compresa tra i 5 e i 13 anni, si è poi deciso di proporre la stessa scheda anche agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con l'intento di utilizzare lo strumento come introduttivo alla fase successiva di verbalizzazione

e scrittura. Seppur svolta in contesti scolastici eterogenei per dimensione e composizione, è risultata efficace ed è stata accolta positivamente in tutti gli istituti coinvolti. Utilizzando una forma semplice e pratica di modello di valutazione come l'analisi SWOT, possiamo individuare una combinazione di fattori interni ed esterni emersi dalla fase di progettazione a quella di riflessione finale⁴. I punti di forza riguardano la versatilità dello strumento, applicabile anche all'interno di altre attività didattiche o complementare alle materie di studio in orario curricolare, la funzionalità della scheda utilizzata e la sua adattabilità ai contesti classe e ai gradi di scuola. L'attività, come illustrato nel paragrafo precedente, può fungere da stimolo ed è facilmente indirizzabile e personalizzabile in base agli obiettivi. Sono state individuate anche alcune debolezze legate soprattutto alle fasi di somministrazione e verbalizzazione: risulta fondamentale la facilitazione degli insegnanti, in quanto sono parte integrante del gruppo classe e una figura educativa di riferimento per i singoli studenti. In effetti, le assegniste di ricerca sono state inizialmente percepite come esterne all'istituzione (anche per la modalità a distanza di somministrazione) e le insegnanti si sono rivelate fondamentali nel processo di facilitazione dell'attività. Inoltre la modalità di somministrazione da remoto ha reso difficile gestire la fase della narrazione e approfondire compiutamente le scelte effettuate durante l'elaborazione del ritratto sia per problemi legati alla connessione che per la difficoltà di condividere la propria esperienza linguistica sia con i compagni presenti in classe che con le assegniste a distanza.

Le opportunità di sviluppo e utilizzo di questa scheda sono molteplici: costituiscono un dispositivo per un'educazione plurilingue e interculturale in cui le emozioni diventano parte integrante dell'apprendimento, fungono da motivazione intrinseca allo studio delle lingue negli studenti di età più giovane, rafforzano il gruppo classe incentivando a una conoscenza più profonda e personale. Le possibili minacce alla buona riuscita dell'attività riguardano le variabili caratteriali degli studenti coinvolti: timidezza o riservertà possono influenzare la fase di compilazione e verbalizzazione della scheda, non rilevando completamente il repertorio linguistico degli studenti. Inoltre, è fondamentale conoscere lo strumento e le strategie di somministrazione della scheda per rendere l'attività il più possibile strutturata ed efficace. L'attività si è rivelata efficace e funzionale agli obiettivi della ricerca e ha suscitato molto interesse tra insegnanti e discenti stimolando alla condivisione e alla riflessione rendendo ciascuno più consapevole delle lingue proprie, delle lingue altre, di quelle condivise e delle loro diverse funzioni sociali e identitarie.

⁴ L'analisi SWOT permette di identificare i punti di forza (*Strengths*), le debolezze (*Weaknesses*), le opportunità (*Opportunities*) e le minacce (*Threats*) di un progetto specifico.

Bibliografia

- BUSCH B. (2018), *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*, in «Working Papers in Urban Languages & Literacies», 236, pp. 2-13.
- COGNIGNI E. (2014). *Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue*, in L. LANDOLFI (ed.), *Crossroads. Languages in (e) motion*, PhotoCity, Napoli, pp. 189-200.
- COGORNÍ C., THÜNE E.M. (2021), *Sprachenportraits und Farben*, in THÜNE E.M., NISSEN A. (Hrsgg.), *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*, Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna.
- DRESSLER R. (2014), *Exploring linguistic identity in young multilingual learners*, in «TESL Canada Journal», 32, 1, pp. 42-52
- 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 (consultato il 25 luglio 2022).
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- GLISSANT E. (2010), *Entretiens avec Lise Gauwin (1991-2009) L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris.
- GOGOLIN I., NEUMANN U. (1991), *Sprachliches Handeln in der Grundschule*, in «Die Grundschulzeitschrift», 5, 43, pp. 6-13.
- KRUMM H.J. (2008). *Plurilinguisme et subjectivité: 'portrait de langues', par les enfants plurilingues*, in G. ZARATE et al. (ed.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2008, pp. 109-112.
- KRUMM H.J., JENKINS, E.M. (2021), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Eviva, Wien.
- KUSTERS A., DE MEULDER M. (2019), *Languages Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires*, in «Forum: Qualitative Social Research», 20, 3, articolo 10. disponibile da <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239/4452> (consultato il 25 luglio 2022).
- MARINARO N. (2021), *Le mani le ho gialle perché è l'italiano: biografie linguistiche e autorappresentazioni di germanofoni in Alto Adige*, in «Italiano LinguaDue», 13, 2, pp. 277-302.
- PRASAD G. (2014), *Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities*, in «The Canadian Journal of Applied Linguistics» 17, 1, pp. 51-77.
- TABARO SOARES C., DUARTE J., GÜNTHER VAN DER MEIJ G. (2021), «*Red is the colour of the heart*»: *making young children's multilingualism visible through language portraits*, in «Language and Education», 35, 1, pp. 22-41.

3. Gli *identity text* per la valorizzazione del plurilinguismo nella scuola secondaria di secondo grado*

Gianluca Baldo e Ambra Collino

3.1. Le scuole e le classi della sperimentazione

Nell'ambito della terza fase di raccolta dei dati del progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020*, il gruppo di ricerca del Dipartimento di Lingue e letterature, formazione, comunicazione e società (DILL) dell'Università degli Studi di Udine, coordinato a livello scientifico da Fabiana Fusco, ha proposto a un numero circoscritto di classi campione alcune attività didattiche innovative finalizzate alla valorizzazione delle risorse linguistiche presenti nei repertori di tutti i parlanti, con particolare attenzione verso il caso specifico degli studenti con retroterra migratorio, ovvero con almeno un genitore straniero (cfr. Introduzione)¹. In una prospettiva inclusiva democratica e in linea con una definizione sociolinguistica ampia di lingua di origine, *heritage language* (Montrul, 2016, pp. 13-15; Polinsky, 2018, p. 4), si è inteso estendere la sperimentazione ad abbracciare non solamente il neoplurilinguismo delle lingue immigrate, idiomi esogeni legati al passato migratorio recente di alcuni nuclei familiari (Bagna, Barni, Vedovelli, 2007; Vedovelli, Casini, 2016), ma pure ai codici endogeni utilizzati dai membri delle minoranze storiche, presenti e ben vitali nel territorio del Friuli Venezia Giulia (Fusco, 2017, pp. 33-74). Gli *heritage speaker*, beneficiari primi delle azioni progettuali, sono stati allora individuati come «individuals from language minority groups who grow up exposed to a minority language in the home and the majority societal language» (Montrul, 2016, p. 16), ovvero potenziali bilingui emergenti in cui la competenza nel codice di origine mino-

* I paragrafi 1, 2, 3 e il conclusivo paragrafo 7 sono scritti da Gianluca Baldo, i paragrafi 4, 5 e 6 sono invece di Ambra Collino.

¹ Si tratta di una delle fasi finali del progetto, la cui conclusione è prevista per giugno 2022; ulteriori informazioni riguardo alle attività svolte nel corso degli anni dal gruppo di assegnisti e assegniste di ricerca sono disponibili sulla pagina ufficiale di *Impact FVG 2014-2020*, ospitata dal sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>. Sono inoltre disponibili diverse pubblicazioni scientifiche, tra cui il *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021) e la monografia conclusiva, ricca di dati sociolinguistici e riferimenti (Fusco, 2022).

ritario non è necessariamente nativa e si trova anzi in molti casi a rischio di erosione e perdita (per riferimenti più precisi e fondati sui dati raccolti nell'ambito delle attività progettuali cfr. Baldo, 2021; Fusco, 2022)².

Tra novembre 2021 e gennaio 2022 tre scuole secondarie di secondo grado, l'ISIS 'Arturo Malignani' e l'ISIS 'B. Stringher' a Udine, l'ISIS 'R. D'Aronco' di Gemona del Friuli, hanno accettato con entusiasmo di partecipare alle attività proposte dall'ateneo udinese; sono stati così coinvolti circa 130 ragazzi nativi e con retroterra migratorio, appartenenti a sette classi eterogenee per quanto concerne la provenienza degli allievi e due gruppi costituiti invece esclusivamente da studenti e studentesse stranieri³. Grazie ad alcune informazioni sociolinguistiche di contesto, rilevate nelle fasi iniziali di lavoro sul campo attraverso un articolato questionario sociolinguistico, è possibile affermare che complessivamente il campione di riferimento è equamente ripartito tra soggetti nati in Italia (50,0%) e con retroterra migratorio, in parte arrivati dall'estero in differenti momenti della loro esistenza (18,8%), in altri casi appartenenti alle cosiddette 'seconde generazioni' (31,3%)⁴. Per quanto concerne il paese di origine, il 53,5% dei nuclei familiari è interamente autoctono, il 14,0% include un solo coniuge non nativo, mentre nel restante 32,6% dei casi sia il padre sia la madre hanno una cittadinanza non italiana. Relativamente a questi ultimi 40 casi, le prime cinque provenienze più rappresentate sono la Cina (15,0%), il Marocco e la Romania (entrambe al 7,5%), l'Algeria e il Bangladesh (pure affiancate al 5,0%). Si tratta di paesi di origine inusuali e di una graduatoria che non trova una corrispondenza precisa nel territorio, ma è opportuno premettere che il campione non è stato individuato con il fine di essere rappresentativo di un universo di riferimento, si tratta bensì di alcuni dati di contorno rilevati nelle classi e nei gruppi in cui è avvenuta la sperimentazione⁵.

² Ovvero «parlanti di un gruppo minoritario che sono cresciuti con l'esposizione alla lingua di minoranza tra le mura domestiche e a quella maggioritaria altrove» (traduzione mia).

³ Per un approfondimento è possibile consultare il *Report di sintesi dei dati raccolti (terza raccolta di dati)*, che è liberamente accessibile attraverso la pagina ufficiale del progetto (cfr. Nota 1).

⁴ Considerate le dimensioni ridotte e la non rappresentatività del campione, la questione delle generazioni con indici decimali, ovvero 1.25, 1.5 e 1.75, in questa sede non viene affrontata. Per un approfondimento del tema si veda tuttavia Rumbaut (2004), mentre per una trattazione più estesa in correlazione ai dati raccolti dagli assegnisti dell'Università di Udine nell'a.s. 2018-2019 in un numero più ampio di punti sul territorio regionale cfr. Baldo (2022).

⁵ A titolo di esempio, poiché circa la metà dei questionari sociolinguistici di contesto che riguardano parlanti nati all'estero sono stati raccolti nell'ambito dei corsi pomeridiani di italiano per stranieri attivati presso l'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine, è normale che risul-

3.2. La scrittura autobiografica e gli *identity text*

Il quadro teorico in cui si colloca la sperimentazione linguistica educativa di *Impact FVG 2014-2020* è articolato e rivolto in diverse direzioni: da un lato ci sono le attività e i laboratori di scrittura, in particolare a beneficio degli studenti dell'italiano come lingua seconda, dall'altro si incontrano il genere testuale autobiografico e il legame tra lingua e identità. Per quanto concerne il primo aspetto, i riferimenti principali sono costituiti da un lato dalla prospettiva cognitivista introdotta da Flower, Hayes (1981) e più recentemente ricondotta al quadro scolastico italiano da Cisotto, Gruppo RDL (2015); dall'altro l'esperienza pratica dei laboratori di scrittura on-line del progetto europeo *Wrilab2* (Perissutti, Kuri, Doleschal, 2016)⁶. L'atto dello scrivere non è dunque qui concepito esclusivamente come l'azione che conduce alla realizzazione di un testo oggetto, attraverso una applicazione quasi meccanica e rigorosa di un inventario di regole formali, quanto piuttosto come un processo che attiva a livello profondo le conoscenze e le esperienze del parlante e diventa quindi una «pratica mediante l'alunno impara a costruire e strutturare il proprio pensiero» (Cisotto, Gruppo RDL, 2015, p. 17). Inoltre, il messaggio scritto è considerato sempre all'interno del quadro più ampio di una comunicazione autentica e situata, dove è sempre possibile individuare un emittente e un destinatario assai concreti, reali, e in cui è per tanto rilevante considerare la dimensione socioculturale dell'intero processo (Magnifico, 2010). L'utilizzo della tecnologia, e in particolare di una piattaforma per l'apprendimento a distanza flessibile e integrabile come Moodle, offre in questo quadro di riferimento potenzialità notevoli e consente di integrare le due prospettive, cognitivista e socioculturale; nel contempo agli utenti si offre una modalità di lavoro cooperativa mediata dal computer e la possibilità di un accesso immediato alle risorse di internet che sono care e fanno parte del modo abituale di operare di molti adolescenti⁷.

tino maggiormente rappresentate le provenienze che più spesso ricorrono o necessitano di questo genere di attività di sostegno.

⁶ Il progetto 'Wrilab2' fa parte delle azioni di 'European Lifelong Learning Programme' per il triennio 2014-2016 e vede il coinvolgimento di ricercatori, docenti e studenti di atenei e scuole di cinque paesi membri dell'Unione Europea: Austria, Germania, Italia, Repubblica Ceca e Slovenia. L'obiettivo del progetto, che vede capofila l'Università degli Studi di Udine, è stato la creazione di un sito basato sulla piattaforma Moodle e finalizzato ad attività di scrittura creativa, professionale e accademica online, dedicate agli apprendenti di quattro lingue seconde comunitarie. Il sito, che può essere utilizzato liberamente dai docenti e dalle classi, è accessibile gratuitamente alla pagina: <https://www.wrilab2.eu/>.

⁷ Il Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (o Moodle) è un software

Per quanto concerne invece l'adozione di pratiche autobiografiche narrative, esiste una tradizione in ambito scolastico e le esercitazioni che invitano a parlare di sé e a scambiare le narrazioni di sé in forma scritta occorrono già in diverse forme: lettere, diari immaginari o autentici, racconti di eventi o situazioni, riflessioni su temi personali legati all'età e alle competenze degli apprendenti (Demetrio, 2012, pp. 102-104). Proprio nella misura in cui il processo di scrittura accede e attiva i livelli profondi delle conoscenze e della consapevolezza del parlante (Flower, Hayes, 1981), questo raccontare sé stessi e il proprio passato si rivela pure un felice e proficuo approccio sul piano sociolinguistico (D'Agostino, 2012, pp. 19-22), già adottato nel caso particolare e specifico dell'italiano lingua seconda nell'ambito di diverse esperienze (Groppaldi, 2010; Frigo, 2020). Meno praticata in Italia è invece la prospettiva degli *identity text*, che origina in ambiente statunitense e canadese, ovvero in territori caratterizzati da un profondo multilinguismo, sia endogeno sia esogeno. L'approccio è descritto e documentato in forma estesa da Cummins, Early (2011) e successivamente trova felice applicazione in numerose situazioni e progetti, accomunati dall'obiettivo di valorizzare le forme del plurilinguismo esistenti nella scuola e portate sia dai parlanti provenienti da nuclei familiari di provenienza straniera sia dai coetanei nativi appartenenti alle minoranze storiche⁸. Attraverso queste pratiche di scrittura, che aspirano a valorizzare un legame tra lingua e identità particolarmente significativo e forte nel caso dei minori con retroterra migratorio (Favaro, 2020), la creatività degli studenti plurilingui si attiva in maniera autentica e i ragazzi sono così motivati a portare a termine il processo di pianificazione, trascrizione e revisione di testi scritti, parlati, audiovisivi o multimediali, musicali o teatrali, che mettono in qualche misura in gioco le loro identità articolate e complesse.

ad accesso libero, progettato in maniera specifica per ospitare e mantenere attività di apprendimento in modalità di *e-learning* e *blended learning*. Lo strumento consente quindi di pubblicare, scaricare e modificare materiali, di proporre test e di valutare, di creare esercitazioni di gruppo interattive e di collegarle a siti o risorse esterni; inoltre la piattaforma conta sul sostegno di una vasta comunità di creatori di contenuti ed è così possibile integrare le funzioni fondamentali in base agli obiettivi o alle necessità degli utenti (<https://moodle.org/>).

⁸ Vale la pena citare almeno il progetto 'Multiliteracies', che coinvolge numerose scuole di differente ordine e grado canadesi in attività di scrittura di testi autobiografici legati alle origini dei parlanti con retroterra migratorio (<http://www.multiliteracies.ca/>), e il più recente 'LInguistic & Cultural DIversity REinvented' (LINC DIRE), che nasce dalla collaborazione di gruppi di ricerca canadesi, statunitensi e francesi con l'obiettivo di promuovere la consapevolezza dei parlanti in merito alle proprie risorse comunicative e linguistiche (<https://www.lincdireproject.org/>). Attraverso i siti internet dedicati alle due esperienze è possibile sia visualizzare alcuni esempi di *identity text* e recuperare le informazioni di contesto sia scaricare dei materiali utilizzabili direttamente per una prova in aula.

Dunque gli *identity text* si spingono ad attingere a risorse profonde, che in questo modo emergono e si offrono con maggiore evidenza alla consapevolezza dei parlanti, dunque questa modalità operativa rientra bene nell'inventario di attività e risorse adottabili al fine di una valorizzazione e di garantire una maggiore visibilità ai codici di origine presenti nelle classi multilingui che negli anni recenti caratterizzano molto bene anche la scuola italiana⁹. Inoltre, poiché questi testi spesso in una certa misura autobiografici rientrano in ogni caso nella più ampia dimensione della processualità dello scrivere, la modalità operativa descritta in queste pagine ha dimostrato di offrire non solamente il beneficio di rivitalizzare e rendere maggiormente visibili i codici di origine, o *heritage language* (Montrul, 2016; Polinsky, 2018), ma pure il vantaggio aggiuntivo di stimolare in maniera efficace e ben contestualizzata la capacità di scrittura accademica dei soggetti coinvolti (Cummins *et al.*, 2015). Considerata la natura di questo articolato quadro di riferimento concettuale, le esperienze sul campo del progetto *Impact FVG 2014-2020* hanno proposto proprio una riflessione sul processo di scrittura, sul plurilinguismo e la successiva realizzazione in forma cooperativa di alcuni testi, nei quali si è cercato di dare massima visibilità agli idiomi di origine dei giovani autori e di mettere in gioco tutte le risorse comunicative presenti nei loro articolati e ricchi repertori¹⁰.

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

L'ISIS 'Arturo Malignani' è un istituto secondario di secondo grado di notevoli dimensioni, una eccellenza nella città di Udine e in Friuli Venezia Giulia, e nell'a.s. 2021-2022 le sue sedi e corsi, diurni e serali, attraggono oltre 2.500 studenti dall'area urbana e dall'intero territorio regionale. Di questi, poco più di duecento sono identificati come alunni 'con cittadinanza non italiana' (CNI), oltre la metà dei quali sono nati in realtà in Italia da almeno un genitore straniero (57,5%). In maniera sufficientemente coerente con il dato sulla presenza espresso dalle residenze stabili nel territorio, le cinque provenienze dei nuclei familiari più rappresentate sono la Romania (25,9% del gruppo), l'Albania

⁹ Per una esposizione precisa e dettagliata di un ricco inventario di proposte operative legate al plurilinguismo si veda Cognigni (2020), inoltre sono disponibili pure le idee presentate nel *Protocollo per l'accoglienza* del progetto *Impact FVG 2014-2020* (Fusco, 2021, liberamente scaricabile attraverso il sito dell'editore Forum di Udine).

¹⁰ Si ricorda che il concetto di *heritage language*, lingua di origine, è qui inteso in un senso ampio e inclusivo (cfr. par. 3.1.).

(13,6%), la Cina (9,8%), la Serbia (6,1%) e l'Ucraina (5,6%)¹¹. Considerata l'incidenza della componente non autoctona (pari a circa l'8,4% del totale degli iscritti) e la vocazione della scuola, orientata fortemente al mondo del lavoro e di conseguenza particolarmente sensibile al valore aggiunto costituito dalle risorse messe a disposizione dai repertori plurilingui di questi giovani parlanti con retroterra migratorio, l'ISIS 'Arturo Malignani' ha saputo dotarsi nel tempo di strumenti efficaci finalizzati all'inclusione e alla valorizzazione delle competenze dei propri studenti non nativi: oltre a essere la sede di un centro certificatore per gli esami PLIDA della Società Dante Alighieri di Roma e a offrire corsi e sportelli per l'apprendimento della lingua italiana L2 e dei linguaggi specifici delle diverse discipline di studio, l'offerta formativa dell'istituto si arricchisce con la partecipazione a progetti e a collaborazioni con l'Università degli Studi di Udine, tra cui le azioni descritte in queste pagine.

Le attività proposte dal gruppo di ricerca hanno coinvolto, nel corso dell'inverno dell'a.s. 2021-2022, una classe seconda dell'indirizzo liceale delle scienze applicate, costituita prevalentemente da ragazzi e ragazze italiani (2 LSA A), e due corsi di lingua per stranieri pomeridiani, dedicati invece in forma esclusiva a parlanti con retroterra migratorio di livello rispettivamente B1-B2 e C1-C2 del *Quadro comune europeo di riferimento*¹². Gli interventi si sono sviluppati nell'arco di tre incontri e, nei casi in cui le classi conoscevano e utilizzavano già la piattaforma Moodle della scuola, sono stati affiancati da delle attività a distanza. In ciascuna delle classi o gruppi, il primo dei tre seminari in presenza è stato dedicato a introdurre il progetto di ricerca, i suoi obiettivi, e a presentare alcuni dei concetti chiave legati al processo di scrittura, al plurilinguismo e agli *identity text*; nel secondo i beneficiari hanno iniziato a identificare e sviluppare alcuni temi legati alle proprie esperienze e conoscenze, oltre che al passato dei propri nuclei familiari, sia in forma individuale sia con attività di condivisione in gruppi di apprendimento cooperativi (Johnson, Johnson, Holubec, 2015); nella fase conclusiva, infine, alcuni dei testi realizzati nelle settimane precedenti sono stati

¹¹ Si ringrazia la referente per gli allievi e le allieve non italofofoni dell'istituto, Laura Di Felice, per il sostegno offerto anche in questa fase sperimentale del progetto e per avere condiviso i dati quantitativi presentati in questo paragrafo.

Per maggiori informazioni sui non nativi residenti nel territorio è possibile invece fare riferimento agli annuari statistici del Comune di Udine (accessibili liberamente all'indirizzo: <https://www.comune.udine.it/it/statistica-e-opendata-22646>) e all'approfondimento sul territorio regionale di Attanasio (2021).

¹² Un ringraziamento particolare va a Letizia Donnini, a tutte le allieve e agli allievi della 2 LSA A, a Valentina Bortoluzzi e ai frequentanti dei corsi pomeridiani di italiano L2 dell'a.s. 2021-2022 dell'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine; senza il loro entusiasmo e la faticosa, concreta collaborazione, le azioni e le attività progettuali qui descritte non sarebbero state possibili.

letti e commentati assieme. Le azioni in presenza sono state dunque costantemente caratterizzate dal dialogo, dalla condivisione delle esperienze e dalla valorizzazione delle conoscenze espresse dai ragazzi, mentre gli obiettivi e la modalità di realizzazione del testo sono state concordate concedendo massima libertà; in questo modo, in linea con gli obiettivi progettuali e con le caratteristiche degli *identity text*, è stato possibile incoraggiare i parlanti a creare collegamenti in maniera autentica e situata con le proprie esperienze e stimolare nel contempo una maggiore consapevolezza riguardo alle potenzialità rappresentate dalle competenze plurilingui di ciascuno (Cummins, Early, 2011, p. 4). L'impegno e il coinvolgimento dei parlanti, oltre che delle docenti delle classi, hanno dato modo di estendere queste riflessioni oltre i circoscritti obiettivi delle attività e in tale prospettiva un vantaggio notevole è stato rappresentato, in particolare nel caso della 2 LSA A, dalla possibilità offerta da Moodle di offrire forme di sostegno anche a distanza e di inviare dei commenti puntuali, quasi individuali, a ciascun dubbio, in particolare nelle diverse fasi del processo pianificazione dei testi.

Gli ostacoli incontrati dagli alunni si sono accentrati attorno a due poli: da un lato le difficoltà legate alla conoscenza della lingua dello studio e al processo di scrittura, dall'altro le modalità di accesso alle risorse plurilingui dei singoli e dei nuclei familiari al fine di metterle a frutto nella cornice del progetto. Per quanto concerne il primo aspetto, è stato necessario suggerire una interpretazione di testo innovativa, non più esclusivamente legata alla sua fisicità oggettiva e alla presenza o assenza di alcune caratteristiche specifiche di superficie (Cisotto, Gruppo RDL, pp. 21-22); inoltre è stata concessa una ampia libertà nella scelta degli strumenti e dei mezzi da adottare al fine della sua realizzazione. Sul piano linguistico, invece, molti dei parlanti hanno manifestato qualche incertezza sia in merito agli idiomi presenti nei repertori individuali sia al prestigio da attribuire a ciascuno. Nel caso della seconda liceale, per esempio, nel questionario iniziale di rilevazione del retroterra sociolinguistico solamente otto dei venti informanti hanno dichiarato la conoscenza di altri codici oltre all'italiano e nello specifico sono emersi il friulano e il rumeno (due parlanti ognuno), il ceco, il polacco, lo slovacco e lo spagnolo (tutti in forma individuale). Tuttavia, a seguito di attività di riflessione e condivisione di gruppo, sono affiorate ulteriori competenze che inizialmente erano passate inosservate, legate sia alle lingue straniere apprese a scuola sia alle varietà italo-romanze presenti nel territorio regionale, prima tra tutte il friulano che è risultato in effetti noto in qualche misura alla maggior parte dei soggetti. Il risultato della sperimentazione ha dunque in effetti comportato un accrescimento della consapevolezza di sé, delle proprie competenze comunicative e rispetto ai codici presenti nei repertori familiari dei parlanti, con una ricaduta positiva a livello identitario: «affirmed students' identities as intelligent, imaginative and lingu-

stically talented» (Cummins, Early, 2011, p. 4)¹³. Nel corso della condivisione finale degli elaborati, in presenza e grazie al supporto di un proiettore nel caso dei testi multimediali, è stato possibile osservare come alcuni degli equilibri esistenti nelle classi abbiano subito un riassetto nel momento in cui alcuni alunni che in precedenza non si erano mai considerati particolarmente talentuosi o dotati hanno preso coscienza di sé e di alcune risorse linguistiche che fino ad allora erano restate all'esterno del sistema educativo scolastico, dominato da un monolinguisimo orientato all'italiano che rischia talvolta di fare passare inosservati i codici di origine, siano essi costituiti dalle lingue o dai dialetti legati al retroterra migratorio dei nuclei familiari o, in maniera non dissimile, dagli idiomi utilizzati dalle minoranze storiche esistenti da più lungo tempo nel territorio (Piccardo, 2019; Fusco, 2020)¹⁴.

3.4. Il caso dell'ISIS 'Bonaldo Stringher' di Udine

L'ISIS 'Bonaldo Stringher' di Udine si delinea come polo attrattivo regionale per gli studenti che vogliono seguire un percorso di studio professionalizzante dal punto di vista turistico e alberghiero. La regione Friuli Venezia Giulia è il principale bacino di utenza dell'istituto, che si focalizza principalmente sul settore enogastronomico, turistico e alberghiero. In relazione alle esigenze di formazione differenziata richieste dal territorio, l'istituto ospita anche alcune sedi di corsi di perfezionamento definiti ITS (Istituto tecnico superiore) e IFTS (Istruzione e formazione tecnica superiore), rispettivamente negli ambiti agro-alimentare e industria alimentare. Dal punto di vista del settore turismo, invece, l'istituto si è reso promotore e protagonista della costituzione di un polo tecnico professionale culturale e creativo del Friuli Venezia Giulia. Nato inizialmente con una vocazione all'area commerciale, ben presto l'istituto diventa un punto di riferimento importante per i percorsi professionalizzanti. Dagli anni Novanta viene introdotto anche il settore alberghiero con gli indirizzi di cucina e ricevimento in sala. Si aggiungono poi anche i corsi serali divenuti oggi di riferimento per moltissimi studenti e lavoratori della regione. Il numero di iscritti negli ultimi anni ha registrato un aumento arrivando, nell'a.s. 2021-

¹³ Ovvero «la scrittura degli *identity text* ha riaffermato le identità degli studenti come individui intelligenti, ricchi di immaginazione e dotati sul piano linguistico» (traduzione mia).

¹⁴ Ulteriori informazioni sulla sperimentazione degli *identity text* nelle classi dell'ISIS 'Arturo Malignani' di Udine e il collegamento ad alcuni dei testi realizzati dalla 2 LSA A sono disponibili attraverso il già nominato *Report di sintesi dei dati raccolti (terza raccolta di dati)* (cfr. Nota 1).

2022, a 1.233 studenti. Di questi, 60 sono identificati come alunni ‘con cittadinanza non italiana’ (CNI), il 28% dei quali nati in realtà in Italia da almeno un genitore straniero. Le cinque provenienze dei nuclei familiari più rappresentate sono l’Albania (38,0% del gruppo), la Cina (13,4%), le Filippine (8,4%) e la Georgia (8,4%), il Ghana (6,4%)¹⁵.

Le attività proposte dal gruppo di ricerca hanno coinvolto, nel corso dell’inverno dell’a.s. 2021-2022, una classe prima dell’indirizzo tecnico-turistico (1 BTT, 16 studenti di cui 3 di non italofoeni), una classe terza dell’indirizzo enogastronomia e ospitalità alberghiera (3 BRCU, 17 studenti di cui 7 non italofoeni), una classe prima dell’indirizzo ospitalità alberghiera (1 C, 22 studenti, di cui 5 non italofoeni)¹⁶. Gli studenti sono stati selezionati, in accordo con i docenti referenti del progetto, considerando la percentuale di studenti di altre nazionalità nei singoli gruppi classe. Come da accordi con il Dirigente scolastico, gli interventi a distanza hanno previsto una fase iniziale di formazione agli insegnanti referenti delle singole classi, con il fine di illustrare i contenuti e le modalità di somministrazione delle singole schede attività e di riflettere insieme sulla storia linguistica personale e professionale di ciascuno. La fase preliminare di formazione online, svolta durante il mese di dicembre 2021 utilizzando la piattaforma MS Teams, ha permesso al gruppo di ricerca di illustrare contenuti e finalità del progetto, analizzare le singole attività con i docenti referenti e comprendere le peculiarità dei gruppi classe per eventuali rimodulazioni e revisioni nel processo di somministrazione. Gli interventi si sono sviluppati nell’arco di tre incontri programmati in orario mattutino. In ciascuna delle classi, il primo dei tre seminari online è stato dedicato a introdurre contenuti e obiettivi del progetto di ricerca. A supporto di quanto illustrato in merito al plurilinguismo e come attività propedeutica alla comprensione delle successive fasi di attività, il gruppo di ricerca ha lavorato a distanza sull’autobiografia linguistica portando come esempio il proprio ritratto linguistico ed utilizzando le lingue facenti parte del proprio repertorio per la descrizione della scheda e per la propria presentazione personale iniziale. Il docente in classe ha fornito ai singoli studenti la scheda «Disegna le lingue», nota anche come «Ritratto linguistico», inserita negli Strumenti teorico-pratici per l’accoglienza finalizzati all’accertamento delle competenze in entrata del *Protocollo per l’accoglienza*,

¹⁵ Si ringraziano il prof. Francesco Cioli e la prof.ssa Federica Zampollo per il sostegno offerto anche in questa fase sperimentale del progetto e durante il coordinamento iniziale delle attività e per avere condiviso i dati quantitativi presentati in questo paragrafo.

¹⁶ Si ringraziano il prof. Vittorio Benedetti, il prof. Gennaro Laurenza, la prof.ssa Valentina Cipriani e la prof.ssa Cristina Luca per aver sostenuto e facilitato tutte le attività proposte alle classi.

l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio (Fusco, 2021b, p. 64) chiedendo agli studenti di inserire nella sagoma le lingue e dialetti facenti parte il proprio repertorio linguistico. In fase di verbalizzazione, gli studenti sono stati invitati ad avvicinarsi alla videocamera per illustrare e descrivere al gruppo di ricerca la propria scheda¹⁷. Le autobiografie linguistiche non rappresentano solo un resoconto scritto o orale dei percorsi di apprendimento linguistico, ma fanno riferimento a una pluralità di strategie e strumenti didattici miranti a stimolare la narrazione sul proprio mondo plurilingue, facendo emergere il rapporto emotivo-affettivo con le diverse lingue-culture che fanno parte o potrebbero entrare a far parte della competenza plurilingue e pluriculturale degli alunni (Cognigni, 2014, p. 3). L'attività si è rivelata di fondamentale importanza sia in termini didattici sia relazionali: il gruppo classe ha scoperto il repertorio linguistico dei propri compagni, accorciato le distanze con il gruppo di ricerca e compreso le finalità del progetto attraverso un'attività pratica che sollecita la riflessione sulla ricchezza ed il valore delle lingue e dialetti di origine. A distanza di due settimane, a seguito della pausa natalizia, è stato programmato il secondo incontro formativo. Suddiviso in due parti, ha previsto una breve introduzione al concetto di *identity text* supportato da esempi pratici forniti dal gruppo di ricerca seguito poi da una fase di lavoro in classe veicolato e facilitato dai singoli docenti¹⁸.

Data l'età degli studenti e la modalità di gestione a distanza delle attività, si è deciso di strutturare l'attività di scrittura in maniera semi guidata attraverso l'uso della scheda «Differenze e somiglianze», 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, 2021b, p. 64). Agli studenti è stato chiesto di individuare un tema di interesse e una lingua o dialetto da utilizzare in fase di scrittura libera. La scheda fornita ha permesso agli studenti di riflettere sull'argomento individuato in maniera schematica, delineando differenze e somiglianze tra l'Italia e il paese di riferimento della lingua o dialetto scelti. La fase di elaborazione in classe si è conclusa con la predisposizione di una scaletta dei

¹⁷ «La biografia linguistica vuole favorire il coinvolgimento dell'alunno nella progettazione, riflessione ed autovalutazione del proprio apprendimento; lo incoraggia a definire ciò che egli sa fare con le lingue che studia ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi» (cfr. la pagina dell'Archivio dell'area istruzione del MIUR dedicata al Portfolio europeo delle lingue, consultata il 19 luglio 2022: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>).

¹⁸ Le classi che hanno partecipato alla seconda fase sono state la 1 BCC e la 1 C, purtroppo la classe 3 BRCU non ha proseguito in quanto il docente referente del progetto ha terminato l'incarico di supplenza a ridosso della pausa natalizia.

contenuti propedeutici a quella successiva di scrittura, assegnata come compito per casa dal docente referente dell'attività.

A distanza di dieci giorni è stato programmato l'incontro conclusivo, finalizzato alla condivisione delle esperienze e alla lettura degli elaborati dei singoli studenti. La modalità di condivisione, a distanza, ha previsto l'avvicinamento dei singoli studenti alla videocamera e la lettura degli elaborati introdotta da una breve motivazione legata alla scelta del tema e dei codici, suddivisi equamente tra lingue di studio e lingue facenti parte il repertorio linguistico della famiglia.

Interessante notare come alcuni studenti abbiano dimostrato una conoscenza nettamente maggiore delle lingue rispetto a quanto dichiarato durante il primo incontro nonché una consapevolezza e una naturalezza durante l'esposizione in classe.

Da un'analisi degli elaborati, le lingue maggiormente scelte sono state il cinese mandarino, il francese, l'inglese, il coreano e il friulano. Gli studenti si sono orientati sull'analisi di tematiche legate al cibo, la moda e lo sport delineando differenze e somiglianze tra l'Italia e i paesi di riferimento delle lingue scelte. Nei casi del friulano e del cinese mandarino, la fase di scrittura è stata supportata dalle famiglie, che hanno revisionato i testi e corretto errori o refusi legati alla scrittura standard del friulano e dei caratteri cinesi. Il risultato della sperimentazione ha comportato un accrescimento della consapevolezza di sé, una maggiore conoscenza dei compagni di classe e una maggiore apertura e naturalezza nell'utilizzo del proprio repertorio linguistico.

L'attività didattica si rivela quindi interessante ed utile anche all'interno dei percorsi scolastici mattutini e su una molteplicità di materie, anche non prettamente di area linguistica.

Attraverso questa opportunità gli apprendenti sviluppano un senso di emancipazione e legittimazione, di *empowerment*, inteso come una creazione collaborativa del potere (Cummins, 2001).

3.5. Il caso dell'ISIS 'Raimondo D'Aronco' di Gemona del Friuli

L'Istituto 'Raimondo D'Aronco', situato a Gemona del Friuli, è un punto di riferimento per gli studenti del Medio Friuli, Friuli Collinare ed Alto Friuli. L'eterogeneità del territorio regionale ha un impatto sui contesti sociali, economici e ambientali degli iscritti.

La presenza di aziende nei settori meccanico, informatico, grafico ed elettronico, dell'Azienda sanitaria e di realtà legate al Terzo settore, permette all'istituto di attivare protocolli di intesa e accordi finalizzati alla realizzazione di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), funzionali e coordinati con gli enti territoriali. L'ISIS 'Raimondo D'Aronco' è composto

dall'Istituto professionale statale per l'industria e l'artigianato (IPSIA) e dall'Istituto tecnico tecnologico (ITT). Gli iscritti nell'a.s. 2019-2020 sono complessivamente 579, così suddivisi: 327 all'IPSIA, 243 all'ITI, 9 al corso serale IPSIA. Le principali aree di provenienza sono quella Collinare, Gemonese, Carnia e Val Canale-Canal del Ferro. Gli studenti stranieri iscritti nell'Istituto nell'a.s. 2019-2020 sono 49, pari all'8,5% del totale. Il 25,0% della popolazione scolastica appartiene alla macrocategoria dei bisogni educativi speciali: 35 studenti con disabilità, 79 con disturbi evolutivi specifici, 31 con bisogni educativi speciali (BES)¹⁹.

Le attività proposte dal gruppo di ricerca hanno coinvolto, nel corso dell'inverno dell'a.s. 2021-2022, tre classi del primo biennio selezionate dalla docente referente sulla base della numerosità di studenti stranieri presenti e sulla motivazione dei gruppi nella partecipazione al progetto. Nello specifico sono state selezionate la classe prima dell'indirizzo servizi per la sanità e l'assistenza sociale (1 A SSAS, 22 studenti, di cui 3 non italofoeni), la classe seconda dello stesso indirizzo (2 A SSAS, 21 studenti, di cui 4 non italofoeni), la classe seconda dell'indirizzo grafica e comunicazione (2 A, 24 alunni di cui 5 non italofoeni). Gli interventi, in accordo con il Dirigente scolastico, si sono svolti in presenza e sono stati calendarizzati in orario mattutino nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022. In ciascuna delle classi, il primo incontro è stato dedicato a introdurre contenuti e obiettivi del progetto di ricerca. Data l'età degli studenti, l'assegnista ha preferito adottare un approccio maggiormente pratico e induttivo: attraverso una presentazione personale iniziale plurilingue ha chiesto al gruppo classe di definire il suo repertorio linguistico e di intuire il significato delle frasi formulate. In questo modo, gli studenti hanno potuto conoscere l'assegnista attraverso la sua presentazione, individuando e scoprendo le lingue facenti parte il suo repertorio linguistico. Come per gli altri istituti coinvolti nel progetto, la fase introduttiva ha previsto la distribuzione della scheda «Disegna le lingue» (cfr. par. 4) successivamente descritta ed illustrata da parte di circa metà degli studenti, su modalità volontaria.

Incoraggiare a 'parlare di sé' può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva «decentrazione» conoscitiva nei confronti del proprio vissuto (Brasca, Zambelli, 1992: 156). Attraverso la compilazione della propria autobiografia linguistica, infatti, gli studenti hanno avuto l'opportunità di esporsi e valorizzare il proprio repertorio (spesso scon-

¹⁹ Si ringrazia la prof.ssa Giuliana Dalila per il sostegno offerto anche in questa fase sperimentale del progetto e durante il coordinamento delle attività e per avere condiviso i dati quantitativi presentati in questo paragrafo.

sciuto ai compagni di classe), dare rilievo a lingue poco utilizzate e definite di secondaria importanza dagli stessi studenti, avvicinarsi a culture diverse scoprendo punti in comune e di contatto con l'obiettivo di prestare attenzione al clima relazionale, alle interazioni quotidiane, alle forme visibili o nascoste della discriminazione e prevenire e ridurre gli stereotipi e i pregiudizi.

Le schede sono state lasciate agli studenti per una successiva riflessione individuale o in famiglia. Data l'età degli studenti e la numerosità delle singole classi, è stata seguita la stessa procedura di somministrazione programmata per le attività a distanza (cfr. par. 4). Il poco tempo a disposizione per l'impostazione del lavoro di scrittura e la presenza di studenti con disturbi evolutivi specifici e BES ha portato i formatori ad indirizzare al lavoro in piccoli gruppi accorpati in base alle lingue scelte. Grazie a questa impostazione, la scelta del tema di analisi e delle modalità di compilazione della scaletta è risultata decisamente più semplice e ha agevolato il processo di confronto attivo e l'attività di *peer learning* aiutando gli studenti stessi a mettersi in gioco e assumere il ruolo di tutor nei confronti dei loro compagni, condividendo informazioni, idee ed esperienze.

A distanza di dieci giorni è stato programmato l'incontro conclusivo finalizzato alla lettura degli elaboratori e ad una valutazione generale da parte degli studenti. Da un'analisi dei testi, le lingue maggiormente scelte sono state il friulano, l'inglese, lo spagnolo, il russo, l'arabo e il tedesco.

Anche in questo istituto, gli studenti si sono orientati soprattutto su tematiche legate al cibo e, in seconda battuta, alle peculiarità culturali descrivendo le differenze tra Italia, Friuli Venezia Giulia e i paesi di riferimento delle lingue scelte. Nel caso della lingua friulana, la fase di scrittura è stata supportata dalle famiglie, che hanno revisionato i testi e corretto errori o refusi legati alla scrittura standard del friulano. Durante la condivisione in classe, alcuni studenti hanno descritto l'attività come utile sotto diversi aspetti: linguistico, in quanto ha permesso loro di approfondire alcuni aspetti legati alle regole di scrittura standard delle lingue scelte e relazionale, in quanto ha agevolato un processo di inclusione e confronto con le famiglie sia sugli aspetti culturali che puramente linguistici. Quando i parlanti condividono sé stessi con un pubblico ampio di pari, insegnanti, genitori, con la classe o la scuola, ricevono un feedback positivo e la loro identità si conferma e riafferma di fronte a questo pubblico (Cummins, Early, 2011, p. 3). Oltre a collegare le conoscenze apprese a scuola con il passato e le esperienze vissute, l'attività svolta nelle tre classi ha maggiormente consapevolizzato gli studenti sulla ricchezza linguistica e sull'importanza di utilizzare a valorizzare le lingue facenti parte il proprio repertorio. Si è infatti evidenziato un discostamento tra quanto dichiarato durante il primo incontro e le lingue utilizzate nei testi. L'affermazione ed il riconoscimento dell'iden-

tità sono stati cruciali in questo processo, perché gli studenti che si sono sentiti accettati culturalmente e a livello identitario e più propensi a sentirsi coinvolti nelle attività senza il timore di essere giudicati.

3.6. Il caso dell'IC di Manzano

Le scuole dell'Istituto Comprensivo 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. Nel progetto di ricerca sono state coinvolte due classi di scuola primaria ed una classe di scuola secondaria di primo grado (3 C, 13 studenti, di cui 3 non italofoni)²⁰, con la quale abbiamo impostato il lavoro di scrittura plurilingue. Le attività, come per l'ISIS 'Bonaldo Stringher' (cfr. par. 4), sono state interamente somministrate in modalità a distanza utilizzando la piattaforma MS Teams.

Grazie ad una formazione dedicata agli insegnanti coinvolti nel progetto, gli interventi sono stati standardizzati in termini procedurali a quelli utilizzati nella scuola secondaria di secondo grado e programmati nei mesi di dicembre 2021 e gennaio 2022. Finalizzati ad accrescere la consapevolezza e l'attenzione dei docenti, degli alunni e delle alunne nei confronti della diversità linguistica presente nelle classi, hanno previsto una prima fase introduttiva del progetto utilizzando un approccio informale e induttivo come per l'ISIS 'Raimondo D'Aronco' (cfr. par. 5), durante la quale le assegniste si sono presentate utilizzando le lingue del loro repertorio linguistico chiedendo agli studenti di indovinare quali fossero e di dedurre il significato delle frasi formulate. Questo primo incontro ha permesso di accorciare le distanze dovute alla formazione online incuriosendo gli studenti e mettendoli a confronto con codici non del tutto conosciuti. Attraverso la successiva compilazione della propria autobiografia linguistica, essi hanno avuto l'opportunità di condividere con i compagni il proprio repertorio linguistico raccontando e motivando la collocazione delle lingue e dialetti nella sagoma della scheda assegnata. Le schede sono state lasciate agli studenti per una successiva riflessione individuale o in famiglia. Al

²⁰ Si ringrazia la prof.ssa Elisabetta Didonè per il sostegno offerto in questa fase sperimentale del progetto e durante il coordinamento delle attività presentate in questo paragrafo.

rientro dalle vacanze natalizie è stato programmato un secondo incontro orientato all'identificazione del tema di analisi per la fase di scrittura. Anche in questa fase, le assegniste hanno preferito adottare un metodo informale e induttivo raccontando, in due lingue, le differenze e somiglianze tra l'Italia e i paesi scelti su un tema specifico.

Il gruppo classe si è rivelato molto recettivo e curioso e, attraverso la compilazione della scheda «Differenze e somiglianze», utilizzata in tutti gli istituti, ha impostato il lavoro di scrittura individuale.

Date le problematiche dovute all'emergenza sanitaria legata alla pandemia di SARS-CoV-2, non è stato possibile programmare l'incontro conclusivo finalizzato alla lettura e conclusione del progetto a fine gennaio 2022. Gli elaborati, ricevuti dall'insegnante referente in formato digitale, sono in totale 13. Da un'analisi dei testi, le lingue maggiormente scelte sono state l'italiano, l'inglese, l'arabo e l'albanese. I testi, strutturati secondo la scheda fornita durante il secondo incontro, delineano differenze e somiglianze tra l'Italia, gli Stati Uniti, l'Algeria, la Svizzera, l'Albania, la Grecia e la Francia dal punto di vista oggettivo e culturale. Se da un lato si sottolineano le diversità architettoniche o visive riscontrate durante un viaggio o in visita alla famiglia di origine, dall'altro si analizzano differenze in termini di abitudini. L'attività, secondo quanto riportato dall'insegnante che ha lavorato con gli studenti durante il mese di gennaio 2022, si è rivelata di estrema importanza in termini di valorizzazione delle lingue, di sollecitazione della curiosità degli studenti nei confronti di culture altre promuovendo il riconoscimento della diversità come ricchezza. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione della diversità e si prestano, come dimostrato dalle attività qui descritte, a numerose sperimentazioni all'interno delle classi, a prescindere dalla presenza di studenti non italofofoni.

3.7. Alcune riflessioni di sintesi

Nel corso della fase di sperimentazione linguistica educativa del progetto, il gruppo di ricerca di *Impact FVG 2014-2020* ha raggiunto gli studenti e le studentesse, nativi o con retroterra migratorio, iscritti a tre scuole secondarie di secondo grado e a una di primo grado collocate in diversi punti del territorio regionale (cfr. parr. 3, 4, 5 e 6). La scelta dei temi, della tipologia testuale e gli approcci proposti hanno tenuto conto della notevole variabilità esiste nelle classi, tutte accomunate tuttavia da un plurilinguismo più o meno consapevole dei singoli parlanti. Le attività di scrittura, che hanno messo in gioco non solamente la competenza linguistica, ma pure le conoscenze profonde e le esperienze anche biografiche di ciascuno (D'Agostino, 2012), sono state osservate in

maniera diretta nelle diverse fasi del loro svolgimento, sia dalle assegniste e dagli assegnisti di ricerca sia dai docenti e dalle docenti delle classi. Gli esiti rilevati o riferiti, che nel dettaglio sono descritti nei paragrafi centrali di questo contributo, confermano molte delle aspettative iniziali e si allineano con precisione alle esperienze condotte altrove ma adottando strumenti analoghi (Cummins, Early, 2011; oltre ai precedentemente citati progetti 'Multiliteracies' e 'LINC DIRE').

Il processo di scrittura degli *identity text*, o comunque di elaborati scritti che attingono direttamente ai repertori linguistici individuali dei parlanti e delle loro famiglie, invita a riflettere sulle risorse espressive a disposizione di ognuno e offre una maggiore visibilità a tutti i codici di origine esistenti nelle attuali classi plurilingui. Se infatti nelle fasi iniziali della sperimentazione non tutti si sentono di condividere gli idiomi legati al proprio passato, e in particolare sembra esistere un orientamento a un monolinguisimo artificioso e per nulla in linea con le rilevazioni anche recenti nella città di Udine e nel territorio del Friuli Venezia Giulia (Fusco, 2021a e 2022), nel corso degli incontri di riflessione e discussione sui temi del bilinguismo, del plurilinguismo e delle *heritage language* quasi ciascun parlante riesce con facilità a individuare nell'inventario delle proprie esperienze individuali qualche lingua o dialetto diversi dal codice maggioritario, legati ovvero a una comunità di minoranza storica oppure immigrata. Nei testi plurilingui riecheggiano e trovano spazio allora non solamente gli idiomi appresi dai genitori o dai nonni, che per molti dei soggetti hanno vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione, ma pure e in non pochi casi la lingua friulana, particolarmente diffusa e vitale nel territorio grazie anche alla legislazione specifica a tutela delle minoranze linguistiche storiche (legge n. 482 del 1999 e successive integrazioni).

Le classi delle odierne scuole del Friuli Venezia Giulia, plurilingui per propria natura e non diversamente da quanto accade nelle altre regioni del territorio nazionale (Fiorentini *et al.*, 2020), si trovano così a riflettere sulle proprie potenzialità espressive e gli *identity text* diventano non solamente un risultato leggibile e consultabile, nella loro fisicità testuale, ma anche e soprattutto degli strumenti per favorire una migliore consapevolezza di sé e delle risorse comunicative a disposizione dei parlanti: «The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grandparents, sister classes, the media, etc.) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self» (Cummins, Early, 2011, p. 3)²¹. I ragazzi sono

²¹ Ovvero: «Gli *identity text* pongono gli studenti di fronte a uno specchio che riflette le loro identità in una prospettiva positiva. Quando i parlanti condividono i propri lavori con

invitati così a scegliere tra le lingue o i dialetti che conoscono, in base sia agli interlocutori sia al contesto e ai temi individuati per i propri elaborati, e il monolinguisma apparentemente dominante nella scuola lascia gradualmente spazio a un più autentico e per certi aspetti normale e attuale plurilinguismo (Piccardo, 2019; Fusco, 2020).

Il processo favorisce l'utilizzo e il mantenimento dei codici legati alle origini e al passato dei nuclei familiari, anche attraverso il coinvolgimento dei genitori o dei nonni che sono chiamati a sostenere i soggetti nelle proprie scelte linguistiche e nella revisione dei testi. I parlanti con retroterra migratorio, dunque, fianco a fianco dei più giovani rappresentanti delle minoranze storiche residenti nel territorio regionale, accomunati da *heritage language* a rischio di erosione e di scomparsa per le generazioni future, scoprono o rafforzano la propria consapevolezza di bilingui emergenti con potenziali vantaggi per sé e per l'intero territorio. Sul piano individuale, infatti, la lingua del cuore appresa attraverso interazioni spontanee con i genitori, con i fratelli o le sorelle, non di rado con i nonni, si lega assai strettamente all'identità della persona e di conseguenza una sua perdita può assumere una valenza particolarmente drammatica (si veda a tale proposito il *Piccolo manifesto della lingua madre* in Favaro, 2020). Per quanto concerne la condizione dei parlanti bilingui, studi sia recenti (per una sintetica rassegna cfr. Garraffa *et al.*, 2020) sia precedenti e legati in maniera specifica in particolare alla condizione dei parlanti con retroterra migratorio (Cummins, 2000 e 2001) sono concordi nel sottolineare i vantaggi a breve e a più lungo termine, a livello cognitivo oltre che linguistico (Piccardo, 2017). La comunità locale si trova quindi di fronte una opportunità strategica, che purtroppo spesso non è valorizzata in maniera adeguata a causa della mancanza di risorse specifiche o di strumenti adeguati da parte della scuola; l'esperienza degli *identity text* si colloca proprio in questo contesto e l'auspicio è che in futuro la ricerca possa essere riproposta e replicata in situazioni anche inedite, con un approccio orientato all'azione linguistica educativa plurilingue articolato e strutturato, a sostegno dei diritti linguistici di tutti i parlanti e delle comunità a cui appartengono.

pubblici di lettori diversi (i pari, gli insegnanti, i genitori e i parenti, altre classi, attraverso i mezzi di comunicazione, ecc.) ricevono un riscontro positivo e si sentono autoaffermati nella propria identità» (traduzione mia).

Bibliografia

- ATTANASIO P. (2021), *Friuli Venezia Giulia*, in IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma, pp. 369-373.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M. (2007), *Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia*, in C. CONSANI, P. DESIDERI (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma, pp. 270-290.
- BALDO G. (2021), *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. (2022), *Profilo socioanagrafico del campione*, in FUSCO (2022), pp. 23-64.
- BRASCA L., ZAMBELLI M.L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- CISOTTO L., GRUPPO RDL (2015), *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.
- COGNIGNI E. (2014), *Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue*, in L. LANDOLFI (ed.), *Crossroads. Languages in (e) motion*, PhotoCity, Napoli, pp. 189-200.
- 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), *HER classic reprint: Empowering minority students: A framework for intervention*, in «Harvard Educational Review», 71, 4, pp. 649-676.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- CUMMINS J. et al. (2015), *Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts*, in «TESOL Quarterly», 49, 3, pp. 555-581.
- CUMMINS J., EARLY M. (a cura di) (2011), *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke on Trent UK.
- D'AGOSTINO M. (2012), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.
- DEMETRIO D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- 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.
- FIorentini I. et al. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bononia UP, Bologna.
- FLOWER L., HAYES J.R. (1981), *A Cognitive Process Theory of Writing*, in «College Composition and Communication», 32, 4, pp. 365-387.
- FRIGO M. (2020), *La sperimentazione nelle scuole di Milano: autobiografie linguistiche, percorsi, materiali*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 381-397.
- 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 FORNASIN A., GUARAN A., ZACCOMER G.P. (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.

- GARRAFFA M. et al. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- GROPPALDI A. (2010), *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 2, 1, pp. 89-103.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- MAGNIFICO A.M. (2010), *Writing for whom? Cognition, motivation and a writer's audience*, «Educational Psychologist», 45, 3, pp. 167-184.
- MONTRUL S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge UP, Cambridge.
- PERISSUTTI A., KURI S., DOLESCHAL U. (a cura di) (2016), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*, LIT Verlag, Zürich.
- PICCARDO E. (2017), *Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis*, in "Frontiers in Psychology", 8, 2169, pp. 1-13.
- PICCARDO E. (2019), "We are all (potential) plurilinguals": *Plurilingualism as an overarching, holistic concept*, in «Cahier de l'ILOB – OLBI Working Papers», 10, pp. 183-204.
- POLINSKY M. (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge UP, Cambridge.
- RUMBAUT R.G. (2004), *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», 38, 3, pp. 1160-1205.
- VEDOVELLI M., CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

4. La formazione degli insegnanti

Federico Salvaggio

4.1. Dinamiche migratorie e nuove esigenze formative

I protocolli per l'accoglienza dei minori con background migratorio nel sistema scolastico italiano insistono sull'importanza di un costante aggiornamento, da parte di tutto il personale scolastico (docente e amministrativo), sulle strategie relazionali e didattiche utili alla realizzazione di interventi inclusivi, sulle caratteristiche dei paesi d'origine maggiormente rappresentati e sulle specificità delle dinamiche migratorie in atto.

La complessità delle società contemporanee e dei fenomeni migratori che le riguardano richiede infatti un costante aggiornamento. I protocolli invitano quindi i vari istituti a organizzare momenti di approfondimento su paesi, culture e lingue d'origine delle comunità presenti sul territorio destinati a tutti i discenti (stranieri e non) e a tutti i docenti (a prescindere dalla disciplina insegnata) (Fusco, 2021, p. 34).

A tal fine, in ogni istituto, una Commissione interculturale, nominata annualmente, segnala a docenti e personale amministrativo i percorsi di formazione disponibili, condivide «risorse e materiali utili anche attraverso il sito dell'istituto» e di indica periodicamente «eventuali integrazioni da apportare al protocollo» (*ivi*, p. 26). Il Protocollo di accoglienza non va quindi inteso come un «dispositivo rigido e monolitico, ma va pensato come uno strumento attuativo dal carattere flessibile e adattabile» mirante a «fare fronte a una situazione migratoria in perenne cambiamento e recante ogni giorno nuove sfide» (*ivi*, p. 20)¹.

Con l'obiettivo di far luce su alcune di queste «nuove sfide» che il personale scolastico si trova a fronteggiare nella pratica didattica e amministrativa quotidiana, nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-2020*, sono state condotte interviste con 40 informanti identificati tra dirigenti, personale docente e

¹ Il *Protocollo di accoglienza* è infatti concepito secondo un «modello operativo basato su fasi successive e cicliche di formalizzazione delle strategie, implementazione, verifica dei risultati e quindi validazione o revisione delle strategie di partenza» e richiede quindi «un continuo monitoraggio delle condizioni di attuazione delle pratiche di volta in volta stabilite» (*ivi*, p. 19).

amministrativo e genitori legati agli istituti coinvolti nel progetto². È stato così possibile rilevare molteplici criticità legate ai diversi momenti dell'accoglienza, dell'inclusione e dell'orientamento dei minori con background migratorio e negli ambiti amministrativo-burocratico, comunicativo-relazionale ed educativo-didattico (*ivi*, p. 40-49).

Tra le criticità riscontrate alcune attengono esplicitamente al campo della formazione. Rispetto all'area dell'accoglienza, e in particolare alla fase di acquisizione di informazioni sulla scolarità pregressa, prevista dai protocolli, il personale amministrativo e docente segnala la necessità di

adeguata formazione in materia e di guide specifiche sui principali sistemi scolastici di origine degli alunni che comprendano informazioni più chiare e trasparenti possibile sulla divisione in cicli di istruzione e durata dell'obbligo scolastico, sui piani di studio e contenuti disciplinari, su criteri e scale di valutazione (*ivi*, p. 42).

Quanto alla fase dell'inclusione, e nello specifico all'area comunicativa, gli intervistati sottolineano la necessità di approfondimento degli aspetti legati alla «percezione generale della scuola», alla «visione del rapporto docente-discendente» e alle «aspettative sul ruolo di insegnanti e genitori» nelle società d'origine (*ivi*, p. 44). Al fine di colmare tali lacune, il personale scolastico consultato auspica l'attivazione di

specifici interventi formativi sul più ampio contesto di apprendimento nei sistemi scolastici di provenienza che includano indicazioni sul tempo scuola, sulla durata delle vacanze, sul numero medio di alunni per classe, sugli spazi scolastici e le risorse digitali a disposizione, sulle abitudini di spostamento da e verso la scuola dei minori e sulla obbligatorietà delle varie attività didattiche ed educative (*ivi*, p. 45).

Sempre in ambito comunicativo, emerge la difficoltà di trasmettere alle famiglie di origine straniera l'importanza di «intraprendere iter diagnostici su sospetti disturbi cognitivi» degli alunni (*ivi*, p. 44). A tal proposito gli informanti, al fine di contestualizzare gli atteggiamenti, riscontrati da parte dei genitori stranieri, di «rifiuto o sottovalutazione delle problematiche segnalate», esprimono il bisogno di una conoscenza maggiormente approfondita del

funzionamento del sistema di accertamento e compensazione di eventuali difficoltà cognitive nei sistemi scolastici d'origine nonché della generale percezione della malattia nei contesti culturali di provenienza delle famiglie (*ibidem*).

² Sono stati raggiunti 12 Istituti Comprensivi, per un totale di 31 scuole primarie e 16 secondarie di primo grado, nelle quattro province del Friuli Venezia Giulia e principalmente in quelle di Udine e Pordenone.

Infine, nonostante alcuni degli insegnanti raggiunti riconoscano che «discipline come la storia o la geografia (ma anche le lingue o la matematica)» rappresentino «il terreno ideale» su cui «promuovere una didattica interculturale come approccio trasversale e interdisciplinare», la maggioranza degli intervistati ritiene di non possedere le conoscenze sui contesti linguistico-culturali di origine degli alunni con background migratorio necessarie per tradurre nella pratica quotidiana le indicazioni protocollari in materia di didattica interculturale (*ivi*, p. 48).

Per dichiarazione esplicita degli stessi docenti, è proprio a tale inadeguata conoscenza di molte delle lingue e culture di provenienza dei propri alunni con background migratorio (specialmente nel caso di lingue e paesi extraeuropei o comunque dell'Est Europa) che vanno ricondotte le principali difficoltà a introdurre (o a sollecitare da parte degli studenti) puntuali riferimenti linguistico-culturali a tali contesti all'interno delle proprie lezioni e attinenti ai contenuti disciplinari illustrati. Appare significativo che tra le aree meno conosciute figurino ad esempio quelle del Sud del mondo, quelle legate alla civiltà islamica e hindu, e quelle a est dell'ex cortina di ferro, ovvero proprio quei contesti culturali più distanti per storia, cultura, religione e ideologia politica dall'Occidente europeo contemporaneo (Baldo, Salvaggio, 2021, p. 299).

4.2. Le formazioni *Impact FVG 2014-2020*

Per far fronte ad alcune delle esigenze formative fin qui discusse, il gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020* tra febbraio e marzo 2022 propone un ciclo di *webinar* destinato al personale scolastico interessato e suddiviso in tre moduli: 'Le scelte per il futuro degli studenti con background migratorio', 'Le competenze nei dialetti e nelle lingue d'origine' e 'I contesti linguistici e scolastici d'origine'. Aderiscono all'iniziativa 90 partecipanti (83 donne e 7 uomini) operanti, come personale docente e amministrativo o operatori sociosanitari³, presso strutture scolastiche di vario ordine e grado⁴ o enti del terzo settore.

Il primo modulo 'Le scelte per il futuro degli studenti con background migratorio' viene suddiviso in tre parti. L'intervento *Protocollo di accoglienza, aspetti teorici e pratici* introduce lo strumento del Protocollo di accoglienza e

³ 83 dichiarano di lavorare nell'ambito dei Servizi scolastico-didattici, 5 dei Servizi sociali, 1 dei Servizi demografici-amministrativi e 1 dei Servizi sanitari.

⁴ Tra cui Istituti comprensivi (IC), Istituti statali di istruzione superiore (ISIS) e Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) con sede in Friuli Venezia Giulia (più un'università fuori regione).

presentata la pubblicazione ad esso dedicata da parte del gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020* (Fusco, 2021)⁵. A seguire, nella comunicazione dal titolo *Report sul successo scolastico e scelte per il futuro degli allievi con background migratorio* viene illustrato il documento *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio* anch'esso realizzato dal gruppo di ricerca⁶. A conclusione del primo modulo, nella presentazione *Portfolio europeo delle lingue, pratiche ed esperienze dall'aula* si discute del *Portfolio europeo delle lingue* (cfr. MIUR, 2005; Lazenby-Simpson, 2012), anche attraverso la descrizione di alcune attività svolte in classe e miranti a sviluppare la consapevolezza del proprio repertorio plurilingue da parte degli studenti con background migratorio⁷.

Anche per il secondo modulo 'Le competenze nei dialetti e nelle lingue d'origine' si opta per una tripartizione. Il contributo di apertura, *Protocollo di accoglienza, aspetti teorici e pratici*, sviluppa ulteriormente quanto già discusso nella prima parte del primo modulo ma con un focus più esplicito sul ruolo delle lingue d'origine⁸ nei processi di accoglienza, inclusione e orientamento dei minori con background migratorio⁹. La comunicazione successiva *Lingue e dialetti di origine degli studenti con background migratorio* illustra i dati relativi al plurilinguismo dei minori nelle scuole del Friuli Venezia Giulia raccolti nell'ambito del progetto *Impact FVG 2014-2020*¹⁰. A chiusura del modulo si discute di *Pratiche ed esperienze dalla sperimentazione sul campo del progetto Impact FVG 2014-20* offrendo esempi pratici di interventi nelle scuole che hanno previsto il coinvolgimento dei minori d'origine straniera nella stesura di testi plurilingui e *identity text*¹¹, nell'ascolto di materiali audio in più lingue e in momenti di confronto volti a stimolare la riflessione sul

⁵ Questo intervento è stato tenuto dal dottor Gianluca Baldo membro del gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020*.

⁶ Questa seconda parte del primo modulo è stata presentata dallo scrivente (membro del gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020*). Il report è disponibile sul sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia al link https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/allegati/UNIUD_Report_sul_successo_scolastico_23.07.20.pdf (consultato il 12 maggio 2022).

⁷ La presentazione è stata tenuta dalle dottoresse Ambra Collino e Denise Tonelli del gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020*.

⁸ Con il termine lingue d'origine possiamo genericamente intendere 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. In ambito anglosassone sono note anche come *heritage languages* (cfr. Polinsky, 2018).

⁹ Intervento tenuto dallo scrivente.

¹⁰ Intervento tenuto da Gianluca Baldo e Ambra Collino.

¹¹ Sugli *identity text* cfr. Cummins e Early (2011).

proprio repertorio linguistico e la curiosità nei confronti delle altre lingue rappresentate nel gruppo classe¹².

Il terzo modulo 'I contesti linguistici e scolastici d'origine' viene sviluppato in quattro sezioni. La comunicazione *Italiano L2 e lingue di origine degli studenti con background migratorio* descrive i principali criteri genealogici e tipologici utilizzati per classificare le lingue del mondo (cfr. Soravia, 2014; Grandi, 2003) e discute del ruolo delle lingue madri nell'apprendimento delle seconde lingue (cfr. Chini, 2005)¹³. La presentazione *Lingue e dialetti degli allievi di origine cinese* offre una sintesi delle principali caratteristiche linguistiche, culturali e sociali delle comunità di origine cinese presenti in Italia e nello specifico in Friuli Venezia Giulia (cfr. Arcodia, 2010; Ceccagno, 2003). Si presentano i tratti fonomorfosintattici essenziali del cinese standard, se ne descrive il sistema di scrittura e si fa cenno alle altre varietà linguistiche presenti in Cina e nel repertorio dei parlanti di origine cinese in Italia. Si parla di visione della scuola nella società cinese, di concezione del rapporto docente-discenti e di altri rilevanti aspetti metadidattici¹⁴. L'intervento successivo *Lingue e dialetti degli allievi arabofoni e bangladesi* propone un confronto tra le specificità fonomorfosintattiche delle lingue araba e bengalese tra i relativi alfabeti. Si delimita l'area di diffusione delle due lingue richiamando l'attenzione sulla dimensione della variazione propria ad entrambi i sistemi linguistici¹⁵. La comunicazione conclusiva *Allievi di area balcanica: esperienze e prassi dall'aula di L2* presenta le maggiori lingue di area balcanica (in particolare albanese e rumeno), sottolineandone le convergenze linguistiche e i principali elementi di differenziazione¹⁶. Quest'ultima parte si chiude proponendo la descrizione di alcune attività, svolte con studenti con background migratorio, concepite con l'obiettivo di superare i pregiudizi nei confronti delle lingue degli altri, offrire la possibilità agli alunni di utilizzare in classe le proprie lingue d'origine e coinvolgere i genitori nel mantenimento del patrimonio linguistico familiare¹⁷.

In aggiunta ai tre moduli fin qui menzionati, su esplicita sollecitazione da parte di alcune scuole della provincia di Gorizia, con una forte incidenza di alunni di origine bangladesi (cfr. Attanasio, 2019), viene realizzato un quarto webinar dal titolo *Protocollo per l'accoglienza, italiano L2 e discendenti di origine bengalese*. Nell'intervento si illustrano struttura e finalità del *Protocollo di acco-*

¹² Intervento tenuto da Ambra Collino e Denise Tonelli.

¹³ Intervento tenuto da Gianluca Baldo.

¹⁴ Intervento tenuto da Ambra Collino.

¹⁵ Intervento tenuto dallo scrivente.

¹⁶ Su albanese cfr. Shamku-Shkreli (2020), su rumeno cfr. Remberger (2020).

¹⁷ Intervento tenuto da Denise Tonelli.

glienza e si presentano strumenti utili alla sua applicazione con riferimento alle fasi di accoglienza (Fusco, 2021, pp. 51-85), inclusione e didattica dell'italiano come lingua seconda (*ivi*, pp. 87-132) e orientamento (*ivi*, pp. 133-178). A seguire si offre un breve profilo riguardante geografia, storia, economia, religione e cultura dell'area di diffusione della lingua bengalese (cfr. Chakravarti, 2017). Si tratta anche delle principali comunità di origine bengalese nel mondo, in Italia e in Friuli Venezia Giulia in particolare. La parte finale introduce le principali caratteristiche fonomorfosintattiche della lingua bengalese, fa cenno alla varietà non standard e al loro uso e diffusione e riassume gli elementi caratterizzanti del sistema di istruzione bangladesese¹⁸. Al *webinar* si iscrivono 71 partecipanti (63 donne e 8 uomini) tutti impegnanti nell'ambito dei 'Servizi scolastici-didattici' e provenienti da IC, ISIS e CPIA della provincia di Gorizia e nello specifico dalle città di Monfalcone e Grado.

4.3. Il futuro degli alunni con background migratorio

Come illustrato nel paragrafo precedente, il primo dei moduli di formazione proposti agli insegnanti, 'Le scelte per il futuro degli studenti con background migratorio', ha preso in esame la questione dell'orientamento in uscita degli allievi di origine straniera. Le motivazioni dietro la scelta di una tale tematica da parte del gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020* vanno ricondotte a quanto emerso dall'analisi dei dati raccolti nella prima fase del progetto. Lo studio di un campione di una quarantina di protocolli di accoglienza adottati presso istituzioni scolastiche a livello regionale e nazionale ha infatti rivelato la mancanza di una specifica sezione dedicata al tema dell'orientamento in uscita dei minori con background migratorio e la conseguente esigenza di percorsi formativi *ad hoc*¹⁹. Le scelte in uscita da parte di questo gruppo di apprendenti e

¹⁸ Intervento tenuto dallo scrivente.

¹⁹ Tali istituzioni comprendono: per la provincia di Udine, gli IC di Udine I, II, III, IV, V e VI, l'ISIS 'Cecilia Deganutti' di Udine, l'IC 'Cecilia Deganutti' di Latisana (UD), l'IC di Pasiàn Di Prato (UD), la rete degli IC di Basiliano-Sedegliano (UD), di Buja (UD), di Faidis (UD), di Majano-Forgaria (UD), di Pagnacco-Martignacco (UD) e di Tarcento (UD); per la provincia di Pordenone l'IC 'Jacopo di Porcia' di Porcia (PN) e la rete di IC di Maniago (PN), di Spilimbergo (PN), di Montereale (PN), di Meduno (PN) e di Travesio (PN); per la provincia di Trieste l'ISIS 'Giosuè Carducci - Dante Alighieri' di Trieste e l'IC 'Marco Polo' di Trieste; per la provincia di Gorizia l'IC 'Marco Polo' di Grado (GO), l'IC 'Giovanni Randaccio' di Monfalcone (GO) e l'IC 'Ezio Giacich' di Monfalcone (GO); per la regione Lombardia, l'IC 'Don Orione' di Milano, l'IC 'Ilaria Alpi' di Milano, l'IIS 'David Maria Turoldo' di Zogno (BG), l'IC di Viale Libertà di Vigevano (PV); per l'Emilia Roma-

delle loro famiglie mostrano infatti delle peculiarità che occorre tenere in debito conto «anche al fine di scongiurare il possibile fenomeno della ‘segregazione formativa’» (Fusco, 2021, p. 49). Documenti ministeriali come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* mettono infatti in guardia insegnanti e dirigenti rispetto alla possibilità di cadere inavvertitamente in un «inconsapevole pregiudizio [...] in base al quale si considerano i licei poco adatti ai ragazzi stranieri» (MIUR, 2014, pp. 14-15). Questi ultimi verrebbero così portati a compiere scelte in uscita basate su «una tendenza a sottostimare le proprie potenzialità e capacità (ivi comprese le spiccate abilità linguistiche in molti casi dimostrate)» con inevitabili «ripercussioni sul loro futuro ruolo sociale e sulla stessa composizione della nostra società» (Fusco, 2021, p. 40). Le istituzioni scolastiche non possono quindi non porsi

il problema dell'orientamento in uscita inteso come parte di un processo atto a favorire il futuro raggiungimento da parte di tutti gli alunni, a prescindere dal paese di origine o dalle condizioni economico-sociali delle famiglie, di un ruolo sociale e lavorativo commisurato e adeguato alle loro effettive potenzialità (ivi, 2021, p. 39).

Quello dell'orientamento è quindi un ambito di grande rilevanza per le questioni trattate dal Protocollo di accoglienza e che si pone trasversalmente rispetto alle varie fasi in esso descritte in quanto include:

aspetti amministrativo-burocratici, relativi al reperimento dei dati su successo scolastico e scelte in uscita, aspetti educativo-didattici, legati agli interventi volti a sviluppare la consapevolezza delle proprie potenzialità da parte degli studenti con cni [cittadinanza non italiana] ai fini delle scelte future, e, infine, aspetti comunicativo-relazionali riguardanti il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di orientamento (ivi, p. 15).

gna l'IC I di Bologna, il Liceo scientifico statale 'Guglielmo Marconi' di Parma; per la Liguria l'IC II 'Sandro Pertini' di Savona, l'ITIS 'Galileo Galilei', ITN 'Andrea Doria' e l'IPSSC 'Ulisse Calvi' di Imperia; per il Veneto l'IC 'Adolfo Crosara' di Cornedo Vicentino (VI); per la Toscana l'IC 'Masaccio' di San Giovanni Valdarno (AR); per il Lazio l'IC 'Aldo Moro' di Sutri (VT), l'IC di Cassino (FR); per le Marche il Polo Scolastico II 'Torelli' di Fano (PU); per l'Abruzzo l'IC statale 'Filippo Masci' di Francavilla al Mare (CH), l'IIS 'Venanzo Crocetti - Vincenzo Cerulli' di Giulianova (TE); per la Campania il Liceo scientifico 'Filippo Silvestri' di Portici (NA), l'IC di Carinola - Falciano Del Massico (CE); per la Calabria l'IC 'Giovanni Falcone - Paolo Borsellino' di Caulonia Marina (RC); per la Sicilia la Direzione didattica 'Edmondo De Amicis' di Palermo, la Direzione didattica 'Francesco Paolo Tesauro' di Ficarazzi (PA), l'IIS 'Concetto Marchesi' di Mascalucia (CT), l'IC XIII 'Archimede' di Siracusa; per la Sardegna l'IC 'Gisellu' di Dorgali (NU), l'IC di Simaxis-Villaurbana (OR).

Proprio in ragione della mancanza di riferimenti espliciti in materia di orientamento degli alunni di origine straniera, nel volume sul *Protocollo di accoglienza* realizzato dal gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020* si è ritenuto necessario inserire uno specifico capitolo, *Strumenti teorico-pratici per l'orientamento: accertamento delle competenze raggiunte e orientamento in uscita* (*ivi*, pp. 133-187), che offrisse un inquadramento teorico del problema e suggerisse alcuni strumenti pratici per affrontarlo. La formazione offerta ha preso pertanto le mosse proprio dal contenuto di tale capitolo integrandolo con la descrizione della sperimentazione in classe di alcune delle attività in esso proposte.

4.4. Le lingue d'origine

La riflessione sulle lingue d'origine (LO) degli studenti con background migratorio ha trovato spazio, partendo da diverse prospettive, nel secondo, terzo e quarto *webinar* proposti. Le LO costituiscono una componente essenziale del repertorio linguistico degli alunni di origine straniera e svolgono un ruolo chiave nella conservazione dei rapporti con il paese d'origine e nella comunicazione in ambito familiare (in particolar modo con le madri e con i nonni, cfr. Baldo, Salvaggio, 2021, p. 289). In aggiunta alla loro funzione affettiva e sociale, le LO possono rivelarsi strumenti utili nel lavoro e nello studio. Infatti, non solo la familiarità con una o più lingue ha evidentemente una sua spendibilità in ambito lavorativo, ma, secondo quanto dichiarato dagli stessi studenti, le conoscenze linguistiche e culturali legate al proprio background migratorio favorirebbero gli allievi con background migratorio nel confrontarsi con discipline scolastiche come le lingue straniere, la storia, la geografia e la religione (*ivi*, p. 296). Gli alunni dichiarano però al contempo di non sentirsi «adeguatamente stimolati» dai propri insegnanti a porre in relazione i saperi connessi alle proprie lingue e culture d'origine «con i contenuti delle discipline curriculari affrontati a scuola» (*ibidem*). La piena «messa in atto di pratiche didattiche che includano e valorizzino i saperi linguistici e culturali dei discenti di origine straniera» appare infatti ostacolata dalla «limitata familiarità dei docenti rispetto ai contesti linguistico-culturali di provenienza degli studenti» (*ivi*, p. 299). Un'adeguata formazione in questo ambito risulta quindi un elemento imprescindibile per valorizzare a pieno le conoscenze linguistiche del gruppo classe anche in relazione all'acquisizione di contenuti disciplinari curriculari.

Nel corso dei *webinar* proposti, si è ritenuto inoltre necessario sottolineare le caratteristiche che distinguono una LO da una lingua madre o prima lingua (L1). A differenza delle L1, le LO, per via delle modalità in cui di norma sono acquisite, ossia attraverso interazioni prevalentemente orali, all'interno del

contesto familiare e domestico e in relazione ai domini d'uso legati a tali contesti, presentano spesso uno sviluppo disomogeneo. Tipicamente, nelle LO, si riscontra infatti uno sbilanciamento a favore delle competenze orali rispetto a quelle scritte. Le abilità maggiormente sviluppate, in ordine decrescente, risultano essere l'ascolto e il parlato e in misura molto minore la lettura e la scrittura (cfr. Montrul, 2016, pp. 44-48). Il fenomeno risulta poi particolarmente evidente nel caso delle lingue diglossiche, come l'arabo, in cui le varietà apprese come LO sono usualmente quelle colloquiali mentre molto limitate appaiono le competenze nella varietà standard e nella lettoscrittura (cfr. Salvaggio, 2021). Ulteriore elemento sul quale è stata richiamata l'attenzione del personale docente nel corso delle formazioni è quello legato al sistema di scrittura. Oltre a ricordare le lingue che si avvalgono di sistemi di scrittura non alfabetici, come la lingua cinese, sono state evidenziate le peculiarità di sistemi alfabetici più vicini a quello latino come l'*abjad* arabo²⁰ o l'*abugida* bengalese²¹.

4.5. I paesi d'origine

Come ricordato nel paragrafo 4.1. le aree «più distanti per storia, cultura, religione e ideologia politica dall'Occidente europeo contemporaneo» (Baldo, Salvaggio, 2021, p. 299), sono come prevedibile quelle con le quali il personale scolastico dichiara la minore familiarità e segnala una specifica esigenza di for-

²⁰ «L'alfabeto arabo è un alfabeto consonantico di tipo *abjad* con andamento sinistrorso che non differenzia tra maiuscole e minuscole e che segna le vocali solo in contesti limitati. Le vocali sono infatti segni accessori aggiunti al ductus consonantico a scopo didattico, nei testi per l'apprendimento iniziale dell'arabo, o in testi religiosi come il Corano. Inoltre, dal punto di vista della terminologia linguistica araba le vocali, dette in arabo *ḥarākāt* 'movimenti', non rientrano *sticto sensu* nella categoria di lettera, *ḥarf*, che comprende unicamente le consonanti e le due semiconsonanti *w* e *y*» (*ivi*, pp. 64-65). Inoltre, come nel caso dell'alfabeto bengalese, non è ammessa la scrittura a lettere separate come nel nostro stampatello.

²¹ Il bengalese si scrive in scrittura *bāmlā lipi*, una variante dell'alfabeto *devanāgarī* (utilizzato per scrivere sanscrito e hindi) con il quale condivide una comune origine (Salomon, 1998, p. 41). Si tratta in questo caso di una scrittura alfasillabica di tipo *abugida*, con andamento destrorso, che come l'arabo non conosce distinzione tra maiuscolo e minuscolo e non ammette la scrittura a lettere staccate, ma che segna obbligatoriamente le vocali. Queste ultime presentano una forma indipendente e una dipendente (che necessita di una consonante cui appoggiarsi) ma vanno comunque scritte sempre e obbligatoriamente. L'unica eccezione è rappresentata dalla *a* breve (pronunciata [o] oppure [ɔ] in bengalese), detta vocale inerente che, anche se non scritta, accompagna di norma, seguendoli nella pronuncia, i segni consonantici che non portano alcuna vocale (non in tutti i casi però) (cfr. Prayer, Sobhan, Lorea, 2012, pp. 8-17).

mazione in materia. Tra queste rientrano senza dubbio le regioni del Sud del mondo, del Medio e dell'Estremo Oriente, dei Balcani e quelle al di là della storica cortina di ferro. Per tale ragione all'interno del terzo *webinar* si è tentato di introdurre, a titolo illustrativo e senza pretesa di esaustività, i contesti cinese, arabo, balcanico e bengalese. La presentazione di quest'ultimo contesto, come ricordato nel paragrafo 4.2., è stata poi ulteriormente sviluppata nell'ambito di un quarto seminario, ad esso esplicitamente dedicato, e organizzato su richiesta di alcune scuole della provincia di Gorizia ed in particolare delle città di Monfalcone e Grado. Le due città sono infatti la prima e la seconda città in provincia di Gorizia per numero di abitanti di cittadinanza bangladesese²². Secondo i dati ISTAT raccolti al 1° gennaio 2022 infatti 4.164 su 5.709 cittadini bangladesi registrati in Friuli Venezia Giulia risiedono nella provincia di Gorizia²³. Di questi la maggior parte (3.817) abita a Monfalcone. Segue al secondo posto, ma a grande distanza, Grado con 136 presenze. Diversi sono gli elementi di attrazione dei cittadini d'origine bangladesese verso i due comuni. A Monfalcone «la stragrande maggioranza dei lavoratori bengalesi nell'area di Monfalcone lavora nei cantieri navali di Fincantieri» (Attanasio, 2019, p. 27), mentre a Grado i motivi di richiamo sono legati alla vocazione turistica dell'isola e alle possibilità di impiego nei settori del commercio al dettaglio, della ristorazione e della ricezione alberghiera²⁴. Non sorprende quindi che le scuole dell'area, tra gli svariati contesti d'origine dei propri alunni, si siano dette interessate ad approfondire nello specifico proprio quello bangladesese. Si tratta infatti di un contesto che per essere inquadrato nella sua complessità necessita di interventi formativi che pongano in luce non solo alcune caratteristiche generali dell'area del subcontinente indiano e delle popolazioni indoarie (e di quelle musulmane in particolare), ma che ricostruiscano anche gli eventi che a partire dalla Partition del 1947 hanno portato la regione del Bengala orientale a rivendicare una propria indipendenza, dapprima linguistica e poi anche politica, conducendo così alla creazione nel 1971 dell'odierna Repubblica Popolare del Bangladesh (cfr. Uddin, 2006; Salvaggio, 2020).

²² L'aggettivo 'bangladesese' fa riferimento alla Repubblica Popolare del Bangladesh, mentre 'bengalese' fa riferimento alla lingua, cultura ed etnia diffuse oltre che in Bangladesh anche nello stato indiano del Bengala Occidentale e nelle altre aree limitrofe.

²³ Fonte: <http://dati.istat.it/> (consultato l'8 maggio 2022).

²⁴ Nel 2015 delle 114 imprese gestite da bangladesi e registrate nella provincia di Gorizia il 35% (40) aveva sede a Grado (*ivi*, 29), mentre 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 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020, p. 7).

4.6. Contesti emergenti

Nel momento in cui stendiamo il presente contributo, nuove richieste di interventi formativi giungono al gruppo di ricerca dalle scuole coinvolte nel progetto. La crisi ucraina in atto ha portato all'inserimento in corso d'anno nel sistema scolastico italiano di alunni provenienti dalle aree interessate dal conflitto. Di conseguenza si fa sempre più pressante l'esigenza di conoscere in modo più approfondito il contesto, il sistema scolastico d'origine e i diversi aspetti linguistico-culturali che caratterizzano questa specifica tipologia di discenti. Mentre varie istituzioni che operano a livello regionale e nazionale nell'ambito dell'istruzione e dell'accoglienza (IC, ISIS, CPIA, università, associazioni non profit, ecc.) si mettono in contatto per costituire reti di scambio informazioni, esperienze e buone pratiche, appare sempre più evidente che l'elaborazione da parte accademica di modelli teorici e strumenti applicativi non possa prescindere dal coinvolgimento attivo delle istituzioni scolastiche²⁵. È infatti solo grazie ad una reale collaborazione, alla pari, con gli enti che si occupano di insegnamento e di accoglienza che i modelli e gli strumenti prodotti dall'università (anche sulla base delle sollecitazioni provenienti dal mondo della scuola) possono essere sperimentati, modificati e adattati alle dinamiche in corso e alle concrete esigenze di discenti e docenti. Non ci si può non augurare che questo meccanismo di collaborazione di tipo circolare trovi sempre più spazio negli anni a venire. È infatti solo attraverso questa sinergia tra scuola e accademia, tra enti di ricerca e enti di formazione, che si può sperare di offrire una risposta quanto più tempestiva e efficace possibile a sfide come quella posta dall'attuale crisi internazionale.

Bibliografia

- ARCODIA G. (2010), *La lingua italiana vista da un cinese*, in S. RASTELLI (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 65-87.
- 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.
- CECCAGNO A. (2003), *Lingue e dialetti dei cinesi d'Italia: percezioni, aspirazioni, ostacoli*, in E.

²⁵ Si segnala a questo proposito il gruppo di interesse sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti ucraini creato da Mari D'Agostino dell'Università di Palermo e al quale il gruppo di ricerca *Impact FVG 2014-2020* ha prontamente aderito.

- BANFI (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-150.
- CHAKRAVARTI S. (2017), *The Bengalis. A Portrait of a Community*, Aleph, New Delhi.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CUMMINS J., EARLY M. (2011), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- FUSCO F. (a cura di) (2021), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Forum, Udine.
- GRANDI N. (2003), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- LAZENBY-SIMPSON B. (2013), *Portfolio europeo delle lingue. L'apprendimento della lingua del paese ospite per adulti migranti*, Fondazione ISMU, Milano.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2020), *La comunità bangladesese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti. Executive Summary*, ANPAL Servizi, Roma.
- MIUR (2005), *Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base*.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M. n. 4233 del 19/02/2014.
- MONTRUL S. (2016), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge UP, Cambridge.
- POLINSKY M. (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge UP, Cambridge.
- PRAYER M., SOBHAN N., LOREA C. (2012), *Corso di lingua bengali*, Hoepli, Milano.
- REMBERGER E.-V. (2020), *Il rumeno*, in I. FIORENTINI, C. GIANOLLO, N. GRANDI (a cura di), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna, pp. 21-35.
- SALOMON R. (1998), *Indian Epigraphy. A Guide to the Study of Inscriptions in Sanskrit, Prakrit, and the Other Indo-Aryan Languages*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- SALVAGGIO F. (2020), *Language, ideology and identity in post-Partition Pakistan in the light of Bausani's notion of 'Islamic languages'*, in «Eurasian Studies», 18, pp. 149-164.
- 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. 53-69.
- SHAMKU-SHKRELI L. (2020), *L'albanese*, in I. FIORENTINI, C. GIANOLLO, N. GRANDI (a cura di), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna, pp. 37-50.
- SORAVIA G. (2014), *Le lingue del mondo*, il Mulino, Bologna.
- UDDIN M. S. (2006), *Constructing Bangladesb Religion, Ethnicity, and Language in an Islamic Nation*, The University of North Carolina Press, Chaper Hill.

PI

Studi e ricerche sul plurilinguismo

1. Fabiana Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, 2021
2. Carla Marcato (a cura di), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo nel Friuli Venezia Giulia*, 2021
3. Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, 2022
4. Fabiana Fusco (a cura di), *Atti della prima Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia / Akten der ersten 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
6. Gianluca Baldo (a cura di), *Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche*, 2022

Il volume raccoglie alcuni saggi dedicati al neoplurilinguismo in Friuli Venezia Giulia e conclude la breve serie legata a un recente progetto scientifico dell'Università di Udine e ospitata da questa collana. I contributi si collocano nella cornice di un'articolata ricerca che ha coinvolto numerose scuole nella regione, tutte caratterizzate dalla presenza di minori con retroterra migratorio, tuttavia l'orientamento che qui prevale è linguistico educativo. Vengono presentati gli esiti di una sperimentazione sul campo in cui sono messe alla prova diverse strategie accomunate dall'obiettivo di stimolare una maggiore consapevolezza e dare visibilità ai codici che caratterizzano le attuali classi plurilingui, a partire dal vitale e diffuso friulano. Il lettore attratto da questi temi troverà sia punti di riferimento teorici sia proposte e suggerimenti pratici.

Gianluca Baldo è stato assegnista di ricerca presso l'Università di Udine, nell'ambito del progetto *Impact FVG* finalizzato all'accoglienza e all'inclusione dei minori con retroterra migratorio nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. I suoi interessi attuali sono il plurilinguismo, le lingue di origine dei migranti, la sociolinguistica delle migrazioni e la didattica dell'italiano L2.



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE**
hic sunt futura

ISBN 978-88-3283-361-4



9 788832 833614 >

€ 16,00