

Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una “via italiana” all’educazione plurilingue

Educating to linguistic and cultural diversity at school: proposals for an “Italian way” to plurilingual education

Edith Cognigni
Ricercatrice
Università di Macerata

Sommario

Molti documenti di politica linguistica europea ribadiscono da tempo l’importanza di adottare una prospettiva plurilingue e interculturale all’insegnamento, funzionale all’inclusione e alla promozione di un’educazione alla diversità linguistica e culturale. Dopo aver messo a confronto la nozione comunitaria di *educazione plurilingue e interculturale* con quella italiana di *educazione linguistica democratica*, vengono discussi gli approcci didattici ritenuti più idonei alla valorizzazione dei repertori plurilingui nel contesto della scuola italiana, mettendo in evidenza i loro punti di contatto e le specificità di ciascuno. L’obiettivo è mostrare come il plurilinguismo possa divenire una *risorsa* educativa e cognitiva a beneficio dell’intera classe, oltre che oggetto di valorizzazione del singolo e della sua biografia linguistica. Il contributo cerca in tal modo di proporre una possibile *via italiana all’educazione plurilingue*, capace di beneficiare del patrimonio storico e sociolinguistico del nostro Paese ma in continuità con le politiche linguistiche educative di matrice europea. Concepito in senso ampio, il plurilinguismo diviene così terreno di comune confronto e di reciproca (ri)conoscenza in cui tutte le lingue e varietà di lingua presenti in classe assumono dignità e valore.

Parole chiave: plurilinguismo, educazione plurilingue, approcci plurali, *translanguaging*, inclusione.

Abstract

Many European language policy documents have long confirmed the importance of adopting a plurilingual and intercultural perspective in teaching, which could foster inclusion and promote an understanding of linguistic and cultural diversity. After comparing the European notion of *plurilingual and intercultural education* with the Italian one of *democratic linguistic education*, the paper discusses the most suitable teaching approaches for the enhancement of plurilingual repertoires in the Italian school, highlighting their points of contact and specificities. The goal is to show how plurilingualism can become an educational and cognitive *resource* for the benefit of the whole class, as well as an object for enhancing the individual and his/her language biography. The paper thus seeks to propose a possible *Italian way* of approaching to plurilingual education, capable of benefiting from the historical and sociolinguistic heritage of our country but in continuity with the educational language policies of the European Union. Being conceived in the broadest sense, plurilingualism thus becomes a ground for comparison and mutual (re)cognition in which all languages and varieties of languages in the classroom acquire dignity and value.

Keywords: plurilingualism, plurilingual education, pluralistic approaches, *translanguaging*, inclusion.

Introduzione

Numerosi sono i documenti e le azioni del Consiglio d’Europa in cui si richiama la necessità di approcci e curricoli scolastici rinnovati, nei quali le dimensioni dell’educazione plurilingue e di quella interculturale siano sempre più obiettivo esplicito dell’insegnamento delle lingue e attraverso le lingue (Coste *et al.*, 2007/2009; Beacco *et al.*, 2016). Sebbene la promozione di una visione dell’apprendimento/insegnamento delle lingue in prospettiva plurilingue fosse già un obiettivo esplicito nel *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d’Europa, 2002), la nozione di plurilinguismo che ne è emersa è essenzialmente riferita alle lingue straniere (cfr. Beacco e Coste, 2017). Nel *Quadro* non viene cioè esplicitato in modo sufficientemente chiaro il ruolo della lingua di

scolarizzazione attraverso cui è impartita l'educazione a partire dai primi anni scolastici né come essa possa divenire la base per un'educazione alla diversità delle lingue, dei linguaggi e delle culture.

Date queste premesse, nei primi anni del nuovo millennio si delineano i contorni della nozione di *educazione plurilingue e interculturale* (d'ora in poi EPI), che si diffonderà poi in Europa attraverso la pubblicazione di alcuni importanti documenti. È soprattutto grazie alla *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* (Beacco e Byram, 2007) e, successivamente, alla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al., 2016) che il Consiglio d'Europa promuove una rimodulazione dell'insegnamento linguistico in cui l'accento non sia solo sulle lingue straniere a fini comunicativi, ma anche e soprattutto sulle altre lingue facenti parte del repertorio linguistico dell'apprendente, riposizionando quest'ultimo al centro dell'atto educativo.

Nelle politiche linguistiche educative europee, al paradigma della valutazione e della certificazione dei livelli linguistici si affianca così quello più trasversale dell'educazione alla diversità linguistico-culturale. L'EPI si propone difatti un duplice obiettivo: da un lato lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in più lingue, dall'altro la promozione della consapevolezza della diversità linguistica e culturale.

L'educazione plurilingue si riferisce a tutte le attività, curricolari o extra-curricolari di qualsiasi tipo, che cercano di promuovere e sviluppare la competenza linguistica e i repertori linguistici individuali dei parlanti, dai primi giorni di scuola e per tutta la vita. L'educazione al plurilinguismo si riferisce all'educazione plurilingue (per esempio, all'insegnamento delle lingue nazionali, straniere, regionali), il cui scopo è di sviluppare il plurilinguismo come competenza. Si noti che l'educazione plurilingue può essere realizzata anche attraverso attività progettate principalmente per aumentare la consapevolezza della diversità linguistica, ma che non si propongono di insegnare tali lingue, e che pertanto non costituiscono un insegnamento linguistico in senso stretto (Beacco e Byram, 2007, p. 18 [trad. nostra]).

Le pubblicazioni di questo periodo, e in particolare del *Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione* (Coste et al., 2007/2009) o *DERLE*, riportano inoltre al centro del dibattito le linee di orientamento già delineate nel capitolo 8 del *Quadro* a riguardo della relazione tra competenza plurilingue e costruzione curricolare. Si rimette in questione la separatezza dei curricoli linguistici in contesto educativo, per avanzare quindi la proposta di un curricolo plurilingue in cui tutte le lingue dell'educazione possano trovare una propria collocazione. Il concetto di curricolo plurilingue, già introdotto in lavori precedenti del Consiglio d'Europa (Beacco e Byram, 2007; Coste et al., 2007/2009), viene rielaborato e sistematizzato soprattutto nella *Guida per i curricoli* (Beacco et al., 2016), il cui obiettivo «è facilitare una migliore implementazione dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale nell'ambito degli insegnamenti delle lingue, siano esse straniere, regionali o minoritarie, lingue classiche o lingua(e) di scolarizzazione» (Beacco et al., 2016, p. 9). La *Guida per i curricoli* indica così gli orientamenti e le azioni concrete da mettere in atto ai fini dell'implementazione dell'EPI nei curricoli scolastici, facendosi sintesi degli orientamenti metodologici e degli approcci più utili a questo scopo.

Al centro di questa visione dell'apprendimento linguistico si colloca dunque la lingua di scolarizzazione (*language of schooling*), intesa al contempo come materia scolastica e disciplina d'insegnamento (*lingua come materia*) e come lingua veicolare degli apprendimenti disciplinari nelle altre materie (*lingua/e delle altre materie*) e, pertanto,

trasversale al curriculum. Questa rifocalizzazione del ruolo centrale della lingua di scolarizzazione, già anticipata negli anni '70 dalla nozione italiana di *educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975), è il cuore stesso dell'EPI. Secondo questa prospettiva la lingua di scolarizzazione rappresenta «la lingua-fulcro sulla quale si fondano, e intorno alla quale si innestano e si collegano sia le attività sia le competenze nelle altre lingue» (Coste *et al.*, 2007/2009, p. 125).

In questa visione globale dell'apprendimento linguistico assumono particolare importanza le competenze e le *risorse* dell'apprendente, un complesso di *saperi*, *saper fare* e di *atteggiamenti* necessari ad affrontare efficacemente la complessità dei processi comunicativi e di apprendimento in contesto plurilingue. La nozione di *risorsa* è stata esplorata in modo ampio e dettagliato nel *CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse* (Candelier *et al.*, 2012), uno strumento che si è rivelato di fondamentale importanza ai fini dello sviluppo delle competenze dell'apprendente sollecitate da questa prospettiva linguistico-educativa, nonché nella definizione e diffusione degli approcci plurali in ambito europeo (v. par. 1). Con la diffusione del *CARAP* e, con esso, degli approcci plurali all'insegnamento delle lingue e delle culture, si inizia così a dare concretezza progettuale e operativa alla nozione di *competenza plurilingue e pluriculturale* – enunciata nel *Quadro* (Consiglio d'Europa, 2002) ma che troverà un'ampia trattazione nel *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020/2021) due decenni più tardi – e a quella correlata di EPI.

2. L'educazione plurilingue in Italia: dalle *Dieci Tesi* agli approcci plurali

Se si adotta una prospettiva storica, l'educazione plurilingue è una realtà tutt'altro che nuova in Italia. Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975), elaborate dal gruppo GISCEL negli anni Settanta, hanno anticipato in larga parte le vigenti politiche linguistiche educative del Consiglio d'Europa e molti degli aspetti che caratterizzano l'odierna nozione di EPI. Gli stessi documenti europei sopra descritti si sono ispirati a questa prospettiva di avanguardia, di cui alcune proposte appaiono ancora oggi innovative, seppure meriterebbero maggiore visibilità sul piano internazionale (per un approfondimento sul tema si vedano Arabyan *et al.*, 2019; De Carlo e Cognigni, 2015).

Con quasi trent'anni di anticipo rispetto alle proposte europee, le *Dieci Tesi* hanno posto l'attenzione sulla dimensione trasversale del linguaggio nel curriculum scolastico, sottolineando «la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti» (GISCEL, 1975, Tesi VII). Per prime esse hanno sottolineato il bisogno di dare visibilità e tenere conto delle lingue di tutti gli alunni, in quanto la scuola deve poter assumere «come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)» (GISCEL, 1975, Tesi IV). La Tesi VIII, in particolare, è il cuore stesso della proposta per un'educazione linguistica effettivamente *democratica* in cui, tra altri importanti aspetti, vi si sottolinea l'importanza di

partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente. (GISCEL, 1975, Tesi VIII)

Le *Dieci Tesi* precorrono dunque diverse istanze educative oggi promosse dal Consiglio d'Europa, dal riferimento al plurilinguismo come finalità educativa generale

alla centralità della lingua come strumento di promozione sociale, passando per la trasversalità dell'educazione linguistica in quanto asse educativo di tutte le discipline. L'EPI di matrice europea, dunque, si propone nel nostro Paese non come novità assoluta, ma come possibile occasione per dare nuova linfa ad una visione plurale dell'educazione linguistica storicamente fondata, che potrebbe trovare nel ricco panorama sociolinguistico italiano il suo naturale contesto di applicazione. Come noto, l'Italia è infatti caratterizzata dalla coabitazione di varietà standard e neo-standard dell'italiano, varietà regionali e popolari, dialetti italo-romanzi e lingue minoritarie storiche¹. A questo riguardo Vedovelli (2014), rifacendosi alla nozione di *spazio linguistico italiano* di Tullio De Mauro (1980), distingue il plurilinguismo – in quanto tratto endogeno italiano – dal *neoplurilinguismo*, o plurilinguismo esogeno, indotto dalle lingue immigrate che si sono progressivamente aggiunte al già ricco paesaggio multilingue della penisola². Questa distinzione non solo ci ricorda che il plurilinguismo fa parte della storia linguistica del nostro Paese ma, come chiariremo, risulta una categoria utile nell'elaborazione di una *via italiana* all'EPI, in grado di valorizzare i repertori linguistici di tutti gli alunni.

L'attualizzazione di questa *via* passa prioritariamente, a nostro avviso, attraverso l'adozione di approcci plurilingui o *plurali* che, più di altri, sono in grado di mettere in pratica l'EPI intesa come «risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno [e] presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica» (MIUR, 2012, p. 32).

Con *approcci plurali* si fa riferimento a

quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente *più* (= più di una) varietà linguistiche e culturali. Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possiamo definire “singolari” nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è *una* lingua o *una* cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture (Candelier *et al.*, 2012, p. 6).

Si tratta di approcci *plurali* che mettono in gioco più di una varietà di lingua o cultura contemporaneamente, ma anche di approcci *parziali* poiché non si occupano, per ciascuna lingua, delle stesse (o di tutte le) competenze né, per queste ultime, si mira al raggiungimento dello stesso livello di padronanza (Coste *et al.*, 2007/2009). Tra questi approcci, citiamo in particolare: *l'éveil aux langues* o sensibilizzazione ai fenomeni linguistici, che mira principalmente a promuovere un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale e a stimolare la riflessività metalinguistica dell'apprendente sin dai primi livelli scolastici; la didattica integrata delle lingue e l'intercomprensione tra lingue affini che, attraverso l'attivazione di specifiche risorse e la pratica del contatto tra lingue, fanno leva sulle conoscenze dell'apprendente per poter apprendere ulteriori lingue affini a una o più lingue già presenti nel suo repertorio (cfr. Candelier *et al.*, 2012). Si tratta di approcci contigui, che spesso si sovrappongono o si integrano tra loro, oggetto di ricerca e applicazione in vari contesti geografici. Alcuni di questi sono presenti da tempo nei curricula di diverse realtà scolastiche europee e americane, dove sono proposti ai fini dell'implementazione dell'EPI. Sebbene anche nel nostro Paese siano presenti diverse sperimentazioni e pratiche didattiche ad essi ispirati, tali approcci restano ancora poco noti o applicati (cfr. Cognigni, 2020).

Pur possedendo diverse specificità, gli approcci plurali mirano, in diversa misura, a:

- integrare il contatto linguistico nelle pratiche didattiche;
- promuovere una visione ampia delle lingue sia come materie di insegnamento sia come mezzo per l'apprendimento di altre materie;

- riconoscere la trasversalità del linguaggio verbale e dei rapporti tra le diverse lingue e discipline del curriculum (cfr. Gajo, 2014).

Queste finalità sono condivise da un altro approccio plurilingue di matrice nord-americana, il *translanguaging* (García, 2009), diffusosi recentemente anche nel nostro Paese (cfr. Firpo e Sanfelici, 2016; Carbonara e Scibetta, 2020). Implicando in modo attivo i repertori plurilingui degli alunni e il contatto linguistico come mezzo di apprendimento, il *translanguaging* condivide con gli approcci plurali l'intento di superare la rigida separazione tra le lingue dei modelli di educazione bilingue ad immersione. Sebbene si sviluppi in un contesto piuttosto diverso da quello degli approcci plurali, è possibile rilevare tra questi due ambiti di ricerca e di applicazione glottodidattica una certa comunità di intenti e numerosi punti di contatto. Limitandoci a considerare gli aspetti caratterizzanti del *translanguaging* elencati da Kleyn (2016) in riferimento all'insegnamento delle discipline, possiamo ad esempio evidenziare anche in gran parte degli approcci plurali:

- l'uso di testi in più lingue che riflettano l'esperienza degli alunni e/o il loro background culturale;
- l'impiego di strategie di comparazione interculturale tra le materie oggetto di studio;
- un ampio uso di strategie di comparazione interlinguistica (riguardo principalmente a parole chiave e termini affini) attraverso la lingua di scolarizzazione e le lingue degli alunni;
- il ricorso a fonti primarie e testi autentici in cui l'alternanza di codice possa fungere da utile supporto per l'accesso al senso.

Prendendo in esame alcune pratiche didattiche e progetti di EPI realizzati in Italia, nel prosieguo di questo contributo ci interrogheremo sui principali aspetti di similarità che accomunano gli approcci plurilingui qui accennati, nell'ottica di delineare le condizioni per una possibile *via italiana* all'EPI.

2. I progetti italiani sull'educazione plurilingue: alcune dimensioni trasversali

La più parte dei progetti e delle sperimentazioni sull'EPI nella scuola di base italiana si ispirano all'approccio dell'*éveil aux langues* (per es. Sordella e Andorno, 2017; Cognigni e Vitrone, 2016) o al *translanguaging* (per es. Carbonara e Scibetta 2020; Coppola e Moretti, 2018; Firpo e Sanfelici, 2016). Una prima dimensione trasversale che li accomuna è data dall'intento di dare visibilità e valorizzare le biografie linguistiche degli alunni in modo da creare un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue e varietà di lingue presenti nel proprio e nell'altrui repertorio linguistico. Le modalità per farlo sono diversificate e variano spesso in base al tipo di contesto di riferimento, ma vi ritroviamo spesso un ampio uso dell'autobiografia linguistica, intesa come pluralità di strategie e modalità operative miranti a far valorizzare dall'apprendente stesso il proprio repertorio linguistico nel contesto in cui questo si forma ed evolve (Molinié, 2006).

Tra le modalità operative più diffuse ricorrono in particolare i *ritratti delle lingue* o *Sprachenporträts* (Krumm, 2001) che implicano l'uso del disegno e dei colori per raffigurare il proprio repertorio plurilingue; i *racconti delle lingue* o *récits de langues* (Lévy, 2008) che rappresentano delle narrazioni in forma scritta, orale o interattive sui percorsi di apprendimento linguistico e di contatto interculturale.

La gran parte dei progetti italiani sull'EPI prevede inoltre un approccio comprensivo alla diversità linguistica, coinvolgendo spesso sia il plurilinguismo endogeno sia quello esogeno. Una particolare attenzione viene posta sul ruolo dei dialetti neolatini nel loro rapporto con le varietà standard o neo-standard dell'italiano e/o con altre lingue e varietà

linguistiche presenti in classe. Al pari di altre lingue, i dialetti neolatini (ad es. veneziano, siciliano, napoletano, dialetti dell’Umbria e delle Marche...) sono spesso parte di attività basate sulla comparazione interlinguistica, utili ad affinare la riflessività metalinguistica dell’apprendente in funzione della lingua di scolarizzazione e/o di altri idiomi a essa affini. È questo il caso, per esempio, del siciliano nella sperimentazione condotta da De Santis e Faone (2011) in una scuola primaria, nella quale le autrici si ispirano all’intercomprensione tra lingue affini e, in particolare, al metodo *EuRom*. Come dimostra lo studio, quando i bambini sono messi in condizione di poter fare ricorso a tutte le proprie risorse linguistiche – ivi compresi i dialetti neolatini – si innesca un meccanismo di *transfer* positivo in virtù del quale la comprensione di alcuni vocaboli appartenenti a lingue affini non note viene facilitata dal dialetto prima che dalla varietà standard. Il siciliano, come in questo caso, funge dunque da lingua-ponte verso altre lingue romanze (francese, portoghese, spagnolo), permettendo la decodifica di parole contenute opache per gli italofoeni, come ad esempio *entonces* (allora) e *sartén* (padella) dello spagnolo, o *cerise* (ciliegia) del francese, o ancora di parole funzione apparentemente trasparenti come la preposizione portoghese *no* (nel), che risultano invece perfettamente intercomprensibili per i parlanti del siciliano (cfr. Tab. 1).

<i>Parola incognita</i>		<i>Dialetto siciliano</i>	<i>Italiano</i>
SP	cuchara	cucchiára	cucchiaino
SP	hoy	òi	oggi
SP	entonces	‘ntonzi	allora
SP	sartén	sartania	padella
SP	semana	simana	settimana
SP	trabajo	travagghiu	lavoro
PT	no	nu/no	nel
FR	cerise	cirasa	ciliegia
FR	ton/ta	tó	tu/a

Tab. 1: Transfer lessicali dal dialetto siciliano (De Santis e Faone 2011, p. 203).

Un altro aspetto che accomuna le pratiche didattiche di EPI italiane è dato dal rinnovato ruolo che in esse rivestono la traduzione e l’alternanza tra codici. Nel progetto *Noi e le nostre lingue* (Sordella e Andorno, 2017), ad esempio, la traduzione interlineare viene praticata allo scopo di mettere a confronto la struttura sintattica dell’italiano e di alcuni idiomi presenti nei repertori linguistici degli alunni. Questa procedura non è riservata unicamente a lingue affini all’italiano, come ad esempio al romeno, ma anche ad altre tipologicamente distanti da questo, come nell’esempio in Fig. 1 riportante un proverbio in medumba, una lingua del Camerun.

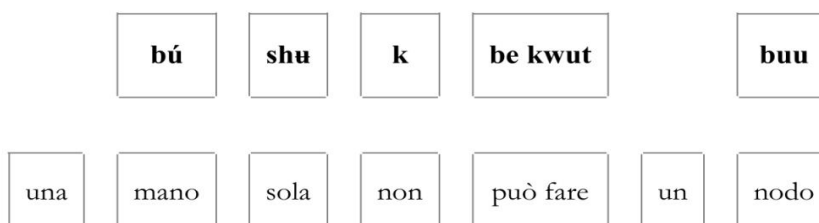


Fig. 1: Transfer lessicali dal dialetto siciliano (Sordella e Andorno, 2017, p. 216)

Dopo una prima esposizione al testo in forma orale, viene proposta alla classe una traduzione interlineare che permette di segmentare graficamente in parole l’informazione sonora, inizialmente percepita come una sequenza fonica unitaria, e di associare quindi ciascuna parola al corrispondente significato in italiano. L’attività si presta dunque ad una

riflessione sugli articoli, sulla loro presenza/assenza in altre lingue e, ove possibile, sulle funzioni che essi possono svolgere nella lingua di scolarizzazione al di là dell'indicazione del numero. Traduzione e comparazione interlinguistica diventano quindi espedienti per arricchire le capacità metalinguistiche dell'apprendente e per acquisire nuove consapevolezze circa il funzionamento dell'italiano in quanto lingua di scolarizzazione e, nel contempo, di altre lingue presenti in classe.

Più globale e creativo è l'uso che viene fatto della traduzione nelle pratiche didattiche fondate sul *translanguaging*, in cui si guidano gli studenti alla comprensione di testi disciplinari attraverso una serie di attività basate sull'alternanza tra codici (cfr. Carbonara e Scibetta, 2020). Gli alunni, organizzati in gruppi linguistici eterogenei, sono invitati dapprima a riformulare le parti più complesse del testo sia nella lingua di scolarizzazione sia nella lingua di origine. Questa costruzione cooperativa del significato del testo oggetto di studio può avvenire in più direzioni, ovvero può essere effettuata dall'italiano alla lingua di origine o viceversa (livello interlinguistico) o dal linguaggio specialistico delle discipline scolastiche alla varietà neo-standard dell'italiano (livello intralinguistico), più comprensibile per gli apprendenti sia italofoeni sia allofoeni. Si tratta dunque di un processo di riformulazione a più livelli piuttosto che di una traduzione vera e propria, utile alla facilitazione della comprensione del contenuto e, dato l'impianto metodologico su cui si fonda, alla creazione di un clima d'aula cooperativo.

Sebbene con premesse ed obiettivi diversificati, anche nell'intercomprensione la traduzione e l'alternanza tra codici sono rivalutati come meccanismi di apprendimento e di insegnamento. Una concezione della traduzione simile a quella appena vista è ravvisabile, ad esempio, nel metodo *EuRom* che adotta la più flessibile nozione di *trasposizione*, una sorta di traduzione all'impronta nella L1 che permette di dare voce ai processi cognitivi, ovvero alle ipotesi e alle strategie messe in atto dall'alunno nel processo di comprensione di testi in più lingue affini. Questa procedura facilita la verifica dell'effettiva comprensione del brano e la condivisione in classe delle strategie di comprensione attivate, oltre che la co-costruzione del senso veicolato dal testo. Anche in questo approccio il significato del testo viene quindi co-costruito dal gruppo classe con la guida dell'insegnante che propone attività di *problem solving* da condurre in modo individuale, per piccoli gruppi o in plenum (cfr. Bonvino e Fiorenza, 2011; Cognigni, 2020). Seppure inizialmente pensato per adulti e giovani adulti, questo approccio ha trovato diverse applicazioni anche nel contesto della scuola di base (v. ad es. Faone e De Santis, 2011; Canù, 2016). Tra queste ricordiamo in particolare *Euro-mania* (Escudé, 2008), un manuale cartaceo plurilingue rivolto ad alunni tra gli 8 e gli 11 anni e costituito da 20 moduli tematici per l'apprendimento delle discipline scolastiche (storia e geografia, matematica, scienze e tecnologia), esito dell'omonimo progetto europeo (2005-2008). Facendo leva sulle affinità tra le lingue del gruppo romanzo, il manuale propone la comprensione di brevi testi in spagnolo, francese, italiano, occitano, portoghese e romeno. Nell'esempio in Fig. 2, tratto dal modulo di scienze per apprendenti italofoeni, gli alunni sono invitati a desumere il senso globale del breve dialogo mettendo a confronto le versioni disponibili in 5 lingue romanze, per poi collaborare alla realizzazione di una trasposizione in italiano.

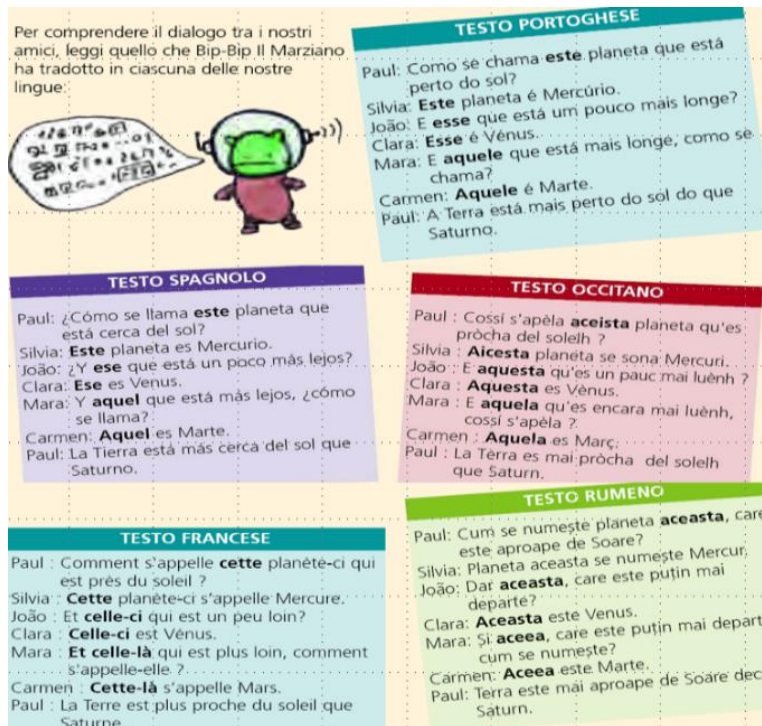


Fig. 2: Attività plurilingue tratta dal volume *Euro-mania* (Escudé, 2008)

L'organizzazione di gruppi in cui siano presenti alunni di lingua romena, francese o spagnola, per citare alcune lingue europee tra quelle più diffuse nel contesto migratorio italiano, consentirà di valorizzare i loro repertori linguistici in modo attivo e funzionale alla conduzione dell'attività collaborativa, facilitandone l'inclusione in classe. L'obiettivo non è quello di tradurre parola per parola (focus sul prodotto), ma di fornire una trasposizione in L1 che veicoli il senso generale del testo (focus sul processo), utile all'insegnante per verificare l'avvenuta comprensione e agli alunni per sviluppare le proprie strategie di (inter)comprensione. Come sottolinea Blanche-Benveniste (2005), l'approssimazione è infatti un tratto caratterizzante della didattica dell'intercomprensione, che la distingue da altri approcci e metodi più tradizionali esigenti una comprensione dettagliata e, per converso, una traduzione precisa del testo fin dai primissimi livelli linguistici. Promuovendo invece l'approssimazione come pratica naturale di acquisizione linguistica, l'intercomprensione si pone l'obiettivo di allenare la tolleranza verso la diversità linguistica e culturale e il superamento di quel disagio linguistico tipico di chi si avvicina per la prima volta ad una lingua seconda o straniera. L'intercomprensione come approccio plurale promuove in tal modo la curiosità e l'apertura verso le altre lingue-culture – presenti in classe o meno – conferendo loro pari dignità e, più ampiamente, un atteggiamento esplorativo nei confronti dell'apprendimento linguistico, che si potranno rivelare molto utili nello studio successivo di altre lingue.

Un'altra importante caratteristica dell'EPI è data dalla dimensione interculturale, resa possibile non solo attraverso il confronto delle diverse appartenenze linguistico-culturali degli alunni in classe, ma anche attraverso una stretta collaborazione scuola-famiglia. Il coinvolgimento attivo delle famiglie nella didattica è, infatti, un tratto comune che contraddistingue sia l'*éveil aux langues* e il *translanguaging* e che, per converso, ritroviamo in gran parte dei progetti italiani sull'EPI nella scuola di base. Ad esempio, nel progetto *Lingua e culture in movimento* (Cognigni e Vitrone, 2016, 2017), i genitori sono coinvolti a più riprese nelle attività didattiche svolte in classe, ad esempio attraverso interviste fatte dagli alunni per svolgere ricerche sui percorsi migratori o su feste, giochi e tradizioni dei paesi di provenienza, o come mediatori per la conduzione di laboratori di

lettura di testi narrativi nelle loro lingue di origine. Allo stesso modo, i familiari sono spesso partner attivi nei progetti di *translanguaging* in cui si prevedono attività che mettano in relazione le pratiche scolastiche (pubbliche) con quelle domestiche (private), in modo che la famiglia diventi risorsa linguistica e di conoscenza per gli alunni bi/plurilingui (cfr. Kleyn, 2016), come si nota anche nelle proposte didattiche svolte durante il progetto *L'Altroparlante* (Carbonara, Scibetta e Bagna, 2020).

Conclusioni: verso una via italiana all'educazione plurilingue e interculturale

I progetti e le pratiche didattiche che abbiamo esaminato in questa sede e in altri contributi precedenti (cfr. Cognigni, 2020) permettono di affermare che l'educazione plurilingue e interculturale è non solo possibile, ma anche auspicabile nel contesto dell'attuale scuola multiculturale italiana, dati i suoi diversi risvolti positivi sul piano cognitivo, educativo e relazionale. Essa costituisce un'opportunità perseguibile e fruttuosa soprattutto se si adotta una visione *plurale* della nozione di plurilinguismo, che sia cioè in grado di fare tesoro dell'eredità plurilingue del nostro paese (plurilinguismo endogeno) e al contempo pronta ad accogliere la varietà delle lingue della migrazione (plurilinguismo esogeno). In questo modo la pluralità delle lingue e delle culture presenti in classe diviene un terreno comune di confronto e non unicamente un tratto distintivo della migrazione, più a rischio di essere cristallizzato o folklorizzato. In questa prospettiva, la nozione di *educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975) continua a costituire uno strumento interpretativo di grande attualità, utile a prendere in considerazione l'ampia diversità dei profili degli allievi italiani e di origine straniera, e a superare rigide categorie binarie quali L1 o L2 ormai poco adeguate a descrivere la complessa realtà dei profili linguistici della classe plurilingue.

Una *via italiana* all'educazione plurilingue, come già anticipato dalle *Dieci Tesi*, può e deve mettere in gioco più lingue, linguaggi e varietà di lingue, creando occasioni di comparazione sia interlinguistica sia intralinguistica, attraverso e in funzione dell'italiano in quanto lingua di scolarizzazione, poiché è attraverso questa che passano il successo scolastico e una vera e propria inclusione di tutti e di ciascuno.

L'attuazione di percorsi di EPI comporta dunque una presa in carico dei repertori linguistici degli alunni e delle caratteristiche delle diverse varietà di lingua che li compongono, le quali entrano così a far parte della progettazione educativa prima che delle pratiche didattiche. Ne discende che l'implementazione di un'EPI efficace debba essere necessariamente contestualizzata, capace cioè di adottare una visione *bottom-up* che parta dalle specificità sociolinguistiche e socioculturali dei singoli contesti educativi e dalla considerazione dei suoi vincoli e delle sue opportunità.

Accogliere il plurilinguismo in classe, dando forma ad attività e percorsi che valorizzino la diversità linguistico-culturale nei termini qui descritti è, dunque, un'opportunità ma anche una grande sfida. Implementare l'EPI nella scuola di base italiana implica la necessità di operare un passaggio dalle attuali sperimentazioni, generalmente circoscritte nel tempo e/o nello spazio, alla realizzazione di un piano attuativo più strutturato e capillare in cui la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti possa farsi veicolo e propulsore del cambiamento.

Rendere l'EPI una via formativa praticabile e sostenibile vuol dire inoltre promuovere, già dai primissimi anni della scuola, l'educazione alla diversità linguistica e culturale, per poi sollecitare una didattica basata sul *transfer* e l'alternanza tra codici negli ordini e gradi scolastici successivi. Questo cambiamento di prospettiva e di azione va dunque necessariamente pensato come un processo graduale, fatto di piccoli passi, in cui scuola e famiglia da un lato, università e contesti educativi sono sempre più chiamati a cooperare.

Note

¹ Le minoranze linguistiche riconosciute e tutelate dalla legge italiana sono dodici: arbëreshë/albanese, catalano, croato, griko, lingue germaniche, francese, franco-provenzale, friulano, ladino, occitano, sardo, sloveno. Cfr. <https://www.miur.gov.it/lingue-di-minoranza-in-italia> (consultato il 05/10/21).

² Nel contesto delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa e in un'ampia parte della letteratura scientifica di ambito europeo, viene operata una distinzione tra i termini *multilinguismo* e *plurilinguismo*: mentre il primo rimanda alla compresenza di più lingue all'interno di uno stesso contesto sociale, il secondo è più comunemente utilizzato per fare riferimento alla capacità dei parlanti di utilizzare più lingue (cfr. Beacco *et al.*, 2016).

Bibliografia

- Arabyan M., Bronckart J.-P. e Escudé P. (a cura di) (2019), *Les langues dans la vie. Hommage a Tullio De Mauro*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. e Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, 2^a, Strasburgo, Consiglio d'Europa; trad. it. di Lugarini E. e Minardi S. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 8, n. 2.
- Beacco J.C. e Byram M. (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Beacco J.C. e Coste D. (a cura di) (2017), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris, Didier.
- Blanche-Benveniste C. (2005), *Accepter l'approximation dans l'apprentissage*. In «Le français dans le monde», n. 340, pp. 25-26.
- Bonvino E. e Fiorenza E. (2011), *L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze*. In «Revista De Italianística», Vol. XXI-XXII, pp. 161-179.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Lőrincz I., Meißner F.J., Nogueroles A. e Schröder-Sura A. (2012), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP*, Strasburgo, Consiglio d'Europa; trad. it. di Curci A.M. e Lugarini E. (2012), *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 4, n. 2.
- Canù S. (2016), *Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'orale*. In Bonvino E. e Jamet M.C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Coll. SAIL, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 113-128.
- Carbonara V. e Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.
- Carbonara V., Scibetta A. e Bagna C. (2021), *L'AltRoparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 1, pp. 353-371.
- Cognigni, E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS.
- Cognigni E. e Vitrone F. (2016), *“Lingue e culture in movimento”: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola*. In F. Coltrinari (a cura di), *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale - The Perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe (Cross-ship)*, Macerata, EUM, pp. 399-416.
- Cognigni E. e Vitrone F. (2017), *Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese*. In M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 455-470.
- Consiglio d'Europa (2002), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasburgo, Divisione delle politiche linguistiche; trad. it. di

- Bertocchi D. e Quartapelle F. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasburgo, Divisione delle politiche linguistiche; trad. it. di Barsi M., Lugarini E. e Cardinaletti A. (2021), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Volume Complementare*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 12, n. 2.
- Coppola D. e Moretti R. (2018), *Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso*. In M.C. Coonan, A. Bier e E. Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 397-412.
- Coste D., Cavalli M., Crişan A. e van de Ven P.-H. (2007), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Strasburgo, Consiglio d'Europa; trad. it. di Calò R. e Ferreri S. (2009), *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione?*, Viterbo, Sette Città.
- De Carlo M. e Cognigni E. (2015), *L'italien langue seconde, étrangère, de contact: définitions et statut de l'italien en Italie et à l'étranger*. In P. Prescod e J.-M. Robert (a cura di), *La langue seconde de l'école à l'université: État des lieux*, Parigi (FR), L'Harmattan, pp. 27-44.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Santis G. e Faone S. (2011), *EuRom a scuola: progetto di intercomprensione per bambini*. In «REDINTER – Intercompreensão. Revista da rede europeia sobre intercompreensão», n. 3, pp. 165-184.
- Escudé P. (a cura di) (2008), *Imparo con le lingue. Manuale europeo EURO-MANIA. Materiali di lavoro per gli alunni*, Toulouse, Humanitas Educational.
- Firpo E. e Sanfelici L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*, Milano, LED.
- Gajo L. (2014), *From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics*. In J. Conteh e G. Meier (a cura di), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*, Bristol (UK), Multilingual Matters, pp. 113-131.
- García O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica della Società di linguistica italiana (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. In <http://www.giscel.it> (consultato il 20/09/21).
- Kleyn T. (2016), *The Grupito Flexes their Listening and Learning Muscles*. In O. García e T. Kleyn (a cura di), *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*, New York (USA), Routledge, pp. 100-117.
- Krumm H.-J. (2001), *Kinder und ihre Sprachen-lebendige Mehrsprachigkeit*, Wien, Eviva Verlag.
- Lévy D. (2008), *Introduction. Soi et les langues*. In G. Zarate, D. Lévy e C. Kramersch (a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Parigi (FR), Éditions des Archives Contemporaines, pp. 69-81.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In «Annali della Pubblica Istruzione», Numero speciale, Firenze, Le Monnier. In <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (consultato il 05/10/21).
- Molinié M. (a cura di) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. In «Le français dans le monde. Recherches et applications», Parigi (FR), CLE International.
- Sordella S. e Andorno C. (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di Éveil aux langues nella scuola primaria*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 9, n. 2, pp. 162-228.
- Vedovelli M. (2014), *Il neoplurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa*. In P.E. Balboni, D. Coste e M. Vedovelli, *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli, pp. 65-91.

Sitografia

<https://www.miur.gov.it/lingue-di-minoranza-in-italia> (consultato il 05/10/21).