

Il ruolo pedagogico dell'insegnamento della lingua d'origine per bambini con background migratorio nelle scuole dell'infanzia e primaria pubbliche: risultati di interviste semi-strutturate con insegnanti e stakeholder

The Pedagogical Role of Heritage Language Education for Children with a Migration Background in Public Kindergartens and Primary Schools: Results of Semi-structured Interviews with Teachers and Stakeholders

Barbara Gross

Ricercatrice

Libera Università di Bolzano

Sommario

L'insegnamento della lingua d'origine (ILO) in Italia viene offerto principalmente come attività extracurricolare, e quindi il suo ruolo all'interno del sistema scolastico pubblico rimane questione aperta. Questo contributo fa luce su come insegnanti e stakeholder percepiscono il ruolo pedagogico dell'ILO nella scuola dell'infanzia e primaria della Provincia di Bolzano. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate con insegnanti e stakeholder e sono stati analizzati tramite l'analisi del contenuto. I risultati mostrano che l'ILO riveste: 1) un ruolo nell'ambito dello sviluppo personale, per esempio lo sviluppo della personalità e l'autostima; 2) un ruolo nell'ambito del sistema scolastico: i dati hanno mostrato la marginalità dell'ILO nel sistema scolastico, in quanto viene visto come un valore aggiunto per l'individuo ma difficilmente come un valore aggiunto per la comunità scolastica e per la società; 3) un ruolo nell'ambito della collaborazione fra insegnanti, evidenziando una scarsa collaborazione tra insegnanti e insegnanti della LO in quanto l'ILO non è ancorato al curricolo scolastico.

Parole chiave: insegnamento della lingua d'origine, pari opportunità educative, background migratorio, analisi del contenuto qualitativo, diversità linguistica e culturale.

Abstract

In Italy, heritage language education (HLE) is mainly offered as an extracurricular activity, and thus its role within the public school system remains in question. This paper sheds light on how teachers and stakeholders perceive the pedagogical role of HLE in kindergarten and primary schools in the Province of Bolzano. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and stakeholders and analyzed through a qualitative content analysis. The results show that HLE plays: 1) a role within personal development, for example, the development of personality and self-esteem; 2) a role within the school system: the data has shown the marginalized position of HLE in the school system as it is perceived as an added value for the individual but hardly as an added value to the school community and society; and 3) a role within teacher collaboration, showing little collaboration between teachers and HL teachers as HLE is not embedded in the school curricula.

Keywords: heritage language education, equal educational opportunities, migration background, qualitative content analysis, linguistic and cultural diversity.

Introduzione

Insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, stakeholder e la comunità scientifica sono chiamati a sostenere la gestione di classi eterogenee e a fornire eque opportunità educative a tutti gli allievi¹, indipendentemente dalla loro provenienza, dall'identità di genere, dall'etnia, dal background linguistico e da altre forme di diversità. Molti studiosi (Dirim e Mecheril, 2018; Fiorucci, 2015,

2020) evidenziano la scarsa considerazione, all'interno di molteplici istituzioni educative, nei confronti della diversità linguistica e culturale di alunni con background migratorio; ancora oggi questi allievi ottengono punteggi inferiori negli studi internazionali sulla valutazione delle competenze (OECD, 2015, 2019) e il successo scolastico dipende dalle competenze linguistiche nella lingua di istruzione², sospingendo le politiche educative verso quest'ultima, e riservando meno attenzione allo sviluppo esplicito della lingua d'origine (LO). La LO differisce dalla/e lingua/e nazionale/i del paese di residenza e i parlanti o crescono bilingui o acquisiscono inizialmente solo la LO, e la lingua del paese di residenza si aggiunge in un secondo momento. L'insegnamento della lingua d'origine (ILO) si riferisce all'istruzione scolastica pubblica o privata nella LO degli studenti con background migratorio anche di seconda o terza generazione. Come sottolinea Dirim (2015), l'obiettivo dell'ILO è quello di proporre agli alunni che crescono (anche) con una lingua di migrazione in ambito familiare ed extrascolastico, attività pedagogiche e formative per sviluppare ulteriormente questa lingua e per offrire agli studenti l'opportunità di sviluppare una riflessione consapevole sul proprio sé, in relazione sia alla società delle proprie origini, sia a quella in cui vivono.

L'ILO è un argomento controverso per famiglie, scuole, politici e studiosi, e su cui si fronteggiano teorie opposte. Un argomento spesso addotto a favore delle LO e della collocazione stabile dell'ILO nel percorso scolastico è l'*ipotesi di interdipendenza* avanzata da Jim Cummins (2000). Secondo questa teoria, le abilità linguistiche vengono trasferite da una lingua all'altra, cioè lo sviluppo della LO supporta anche lo sviluppo della lingua di istruzione. Un altro argomento a sostegno dell'ILO è che le abilità di scrittura, la lingua dello studio³ e la terminologia specifica delle materie non possono essere raggiunte solo attraverso l'uso comunicativo della LO all'interno della famiglia (Mehlhorn, 2017) ma devono venire istruite e tenute in attività anche con un insegnamento istituzionale. Un'argomentazione contro l'interdipendenza è l'*ipotesi del time-on-task* (Hopf, 2005), che gode di un ampio sostegno nella pratica educativa e nella società; questa ipotesi presuppone che il tempo dedicato all'apprendimento della LO limiti necessariamente il tempo necessario allo sviluppo della lingua d'istruzione con conoscenze più limitate. Inoltre, a differenza di quelle nella LO, le competenze nella lingua d'istruzione sono quelle che vengono considerate nelle valutazioni scolastiche. La competenza nella lingua d'istruzione riveste un ruolo cruciale nel successo scolastico degli alunni (vedi per esempio OECD, 2019) e, di fatto, limita non solo l'offerta di ILO ma anche la ricerca a esso correlata.

Dal contributo pubblicato da Gross *et al.* (2021) sulla necessità urgente di ricerca sull'ILO in sei paesi europei, tra cui l'Italia, emergono differenze significative nell'erogazione e nella concezione dell'ILO nei paesi presi in considerazione. Per quanto riguarda il territorio italiano, la ricerca di Gross *et al.* (2021) ha evidenziato che gli esperti nel campo della pedagogia interculturale e dell'educazione multilingue hanno considerato di fondamentale importanza la ricerca sulle modalità di integrazione dell'ILO nel curriculum, la ricerca sull'organizzazione efficace dell'insegnamento in relazione all'eterogeneità linguistica degli studenti e la ricerca sulla necessaria qualificazione degli insegnanti.

Considerando le limitate offerte di ILO e di ricerche a esso correlate, si pone la questione di quale sia il ruolo dell'ILO e degli insegnanti di LO all'interno delle istituzioni educative pubbliche. Il presente contributo mira a colmare questa lacuna facendo luce, sotto un profilo pedagogico, sui punti di vista di diversi attori educativi.

1. Fondamenti teorici e contesto (inter)nazionale

La ricerca sull'ILO a livello nazionale e internazionale è esigua. Oltre a svariate pubblicazioni (vedi ad esempio i contributi in Allemann-Ghionda *et al.*, 2010; de Cillia, 2011), che discutono da anni l'impatto del bi- e/o multilinguismo di bambini con background migratorio sui risultati scolastici, Lengyel e Neumann (2017) hanno condotto uno studio sull'importanza dell'ILO dal punto di vista dei genitori: esso da un lato mostra il loro alto livello di interesse, ma dall'altro rivela anche delle lacune nell'informazione sulle offerte. Anche il punto di vista degli insegnanti della LO è stato oggetto di studi (per esempio Ayten e Atanasoska, 2020), dai quali è emersa, oltre alle condizioni di lavoro precarie dei docenti, la marginalizzazione dell'ILO e della LO nelle istituzioni scolastiche. Hawlik (2021), ad esempio, mostra come in Austria gli insegnanti interpretano questa marginalizzazione: i docenti delle LO si riconoscono nei presunti ideali meritocratici (per esempio con le pari opportunità) di un sistema scolastico statale, anche se gli alunni di basso status socio-economico che frequentano l'ILO nelle scuole pubbliche sono sistematicamente discriminati.

Inoltre, la letteratura offre una discussione sull'ILO come offerta fundamentalmente desiderata dalle famiglie, la cui attuazione è ostacolata dalla tensione tra la politica educativa, le esigenze amministrative e quelle educative del gruppo target (Gürsoy, 2021).

In Europa nel corso degli anni sono emerse diverse forme di ILO, che vanno dalle lezioni private informali fornite dalle comunità linguistiche alloglotte all'istruzione formale fornita dalle scuole. Tuttavia, l'ILO è generalmente richiesto dai genitori ed è per lo più offerto da organizzazioni private, religiose, comunità o associazioni (Extra, 2017). In Italia, gli alunni con lingue diverse dalla lingua nazionale ufficiale e dalle lingue regionali o minoritarie riconosciute non godono solitamente di un supporto nell'apprendimento della LO anche se le linee guida nazionali fanno riferimento alla necessità di valorizzare il multilinguismo individuale dei bambini e raccomandano l'ILO al di fuori dell'orario scolastico (Ministero dell'Istruzione, 2014), auspicandone l'inclusione nei programmi scolastici (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; Eurydice, 2019). L'ILO è principalmente attivato a livello extrascolastico da comuni, organizzazioni religiose o associazioni (Gross, 2020). L'ILO nelle scuole pubbliche dipende principalmente dalle risorse finanziarie della regione e della singola scuola; diverse regioni e province italiane hanno sviluppato raccomandazioni per l'ILO e offrono corsi per bambini e ragazzi su richiesta della scuola. I corsi vengono forniti per lo più come offerta extracurricolare (per alcune iniziative si veda ad esempio, Favaro, 2018; Gross, 2020), ma il ruolo dell'ILO nelle scuole pubbliche rimane una questione aperta. Questo contributo risponde quindi alla domanda di ricerca su *come diversi attori educativi percepiscono il ruolo pedagogico dell'ILO nelle scuole dell'infanzia e primaria, prendendo come esempio la Provincia di Bolzano*. L'obiettivo di questo articolo è di rappresentare i punti di vista – talvolta anche contrastanti – di insegnanti, ispettori della Ripartizione Pedagogica e dei Centri Linguistici, coordinatori delle cooperative e dirigenti scolastici sulla funzione pedagogica dell'ILO nelle scuole pubbliche.

2. Metodologia

Contesto della ricerca

La ricerca è stata svolta nella Provincia Autonoma di Bolzano durante l'anno scolastico 2019/20 e 2020/21, è stata finanziata dalla Libera Università di Bolzano ed è stata condotta in stretta collaborazione con la Ripartizione Pedagogica e le cooperative regionali Savera e Sovi⁴; queste

ultime sono state incaricate di gestire i corsi e formare il personale. Nella provincia presa in considerazione i documenti ufficiali sull'educazione interculturale e sulla promozione delle lingue sottolineano la necessità di promuovere l'ILO (Provincia Autonoma di Bolzano, 2012); spetta poi a ogni scuola decidere l'offerta, la durata e il tipo di intervento in base alle proprie possibilità. Il finanziamento e l'organizzazione solitamente avviene tramite l'Unità Migrazione – Centri Linguistici della Ripartizione Pedagogica, che offre l'ILO a bambini e giovani su richiesta delle scuole. Le lezioni si svolgono al di fuori del curriculum o eccezionalmente come parte del programma facoltativo. Gli insegnanti di LO, che spesso fungono anche da mediatori interculturali nelle scuole, sono assunti da cooperative che mirano a promuovere l'intercultura e la cittadinanza attiva e che forniscono anche la qualificazione e la formazione necessarie agli insegnanti. Le stesse cooperative assumono anche i mediatori interculturali. È inoltre necessario abbinare studenti di diverse scuole in modo tale da averne un numero sufficiente cui garantire l'ILO. Nell'ambito dello studio, sono stati contattati tutti gli insegnanti ILO che hanno offerto corsi di LO negli anni scolastici di riferimento. I dati si riferiscono a corsi tenuti in sette diverse località della provincia di Bolzano. In ogni luogo, oltre all'insegnante di LO, è stato intervistato anche uno *stakeholder* per mostrare i diversi punti di vista e metterli in relazione tra loro.

Partecipanti alla ricerca

All'interno della ricerca sono state condotte interviste approfondite semi-strutturate con le parti interessate delle istituzioni educative che offrono l'ILO. A causa della scarsità dell'offerta di ILO e di insegnanti di LO, anche il numero di partecipanti alla ricerca è limitato. Sono state condotte quindici interviste individuali, approfondite e semi-strutturate, con insegnanti di LO, alcuni dei quali lavorano contemporaneamente in diverse istituzioni, e con organizzatori e coordinatori di progetti a loro associati, sia in istituzioni educative che della Ripartizione Pedagogica della Provincia di Bolzano; inoltre sono stati intervistati dirigenti scolastici e insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. A causa della pandemia, la maggior parte delle interviste sono state realizzate online.

Sono state effettuate interviste con sei insegnanti di LO (sigla: HL-T) per l'arabo (N=4), l'albanese (N=1) e il BSK (bosniaco, serbo, croato, N=1). Per ogni sede sono state intervistate altre parti interessate, al fine di fornire punti di vista diversi: quattro ispettori della Ripartizione Pedagogica, dei Centri Linguistici e della cooperativa Savera (sigla: O), due coordinatori nelle scuole pubbliche (sigla: CO), due insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (sigla: T) e una dirigente scolastica (sigla: L). I dati complementari, raccolti dalle diverse prospettive dei partecipanti alla ricerca, hanno fornito una visione esauriente del fenomeno; tali dati aggiuntivi avevano lo scopo di fornire informazioni sulle esperienze e sulle prospettive dei partecipanti (Mann, 2016).

Metodi per la raccolta e analisi dei dati

I dati sono stati raccolti nel 2020 attraverso interviste approfondite semi-strutturate all'interno di un progetto di studio di casi multipli (Thomas, 2011; Tight, 2017) e sono stati analizzati nei primi mesi del 2021 utilizzando l'analisi del contenuto qualitativo (Mayring, 2016; Lamnek e Krell, 2016) con il software MAXQDA. L'analisi ha portato a un sistema di codifica elaborato con diverse categorie e sottocategorie. Le categorie sono state individuate sia in modo induttivo che deduttivo. Ogni categoria è stata costantemente definita e aggiornata, e gli esempi di riferimento e

le regole di codifica hanno avallato il processo di ricerca. Il processo ha seguito la codifica consensuale, in cui due ricercatori codificano indipendentemente un testo e successivamente confrontano le categorie in un processo ciclico (Kuckartz, 2016) per garantire la qualità del processo. Infine è stato eseguito un accordo *intercoder* qualitativo a livello di segmento (Rädiker e Kuckartz, 2019). Nella costruzione delle tre categorie è stata applicata la tecnica analitica della strutturazione del materiale (Lamnek e Krell, 2016).

3. Risultati

I risultati dalle interviste semi-strutturate mostrano che l'ILO è un tema con forti implicazioni per l'educazione alla cittadinanza, alla democrazia, al dialogo, all'integrazione e alla coesione sociale. Il ruolo dell'ILO nel sistema scolastico pubblico può essere considerato in tre ambiti: lo sviluppo personale del bambino con un background migratorio e parlanti in LO, il sistema scolastico e la collaborazione fra insegnanti.

Il ruolo dell'ILO nell'ambito dello sviluppo personale

La rilevanza dell'ILO è emersa in relazione allo sviluppo personale, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo dell'identità, della personalità e dell'autostima, e per l'esperienza individuale di competenza linguistica e comunicativa. L'influenza sullo sviluppo dell'identità personale è considerata particolarmente rilevante, come mostra anche la seguente affermazione di una coordinatrice:

Penso che questo sia davvero un motivo molto, molto importante o un importante valore aggiunto, che i bambini sperimentano, quando dicono: qui mi è permesso di parlare nella mia prima lingua, mi è permesso essere quello che sono. La prima lingua ha un posto qui, è la mia identità e mi è permesso viverla qui (CO-5, par. 65, traduzione dell'autrice dal tedesco).

I partecipanti all'inchiesta generalmente confermano che, negli alunni con background migratorio, l'ILO contribuisce allo sviluppo di un'immagine positiva di sé e del gruppo d'origine, e a un atteggiamento positivo verso la propria lingua. Dai dati riportati dagli insegnanti delle LO, dagli ispettori e dagli organizzatori emerge un impatto positivo sulla motivazione all'apprendimento in generale, influenzato anche dall'aumento di contatto tra istituzione educativa e famiglia.

Quanto al ruolo della LO nello sviluppo individuale, gli aspetti della diversità linguistico-culturale sono considerati prevalentemente come un arricchimento. Questo emerge soprattutto quando i partecipanti alla ricerca hanno avuto esperienze rilevanti di diversità linguistico-culturale nella loro biografia o nel loro percorso professionalizzante, per cui concentrano la loro attenzione sulle opportunità che la loro professione può fornire alla promozione della diversità individuale dei soggetti. Va aggiunto che le istituzioni educative non sostengono né promuovono allo stesso modo la diversità linguistica di tutti i bambini e giovani e, in particolare, nelle scuole ricevono meno considerazione le lingue che non godono di alto prestigio nella società (Gross, 2019). Ciò conferma gerarchie linguistiche e un *mercato linguistico* che è guidato da relazioni di potere socio-linguistico (Bourdieu, 1990). Il prestigio di una lingua, a sua volta, è legato sia allo status socio-economico del paese in cui si parla quella lingua, sia allo status socio-economico delle persone stesse; a questo proposito, Enzensberger (1993) ha già sottolineato che «gli stranieri sono tanto

più stranieri quanto più sono poveri» (p. 26).

In tutte le interviste emergono le osservazioni sull'eventualità del ritorno nel *paese d'origine* del nucleo familiare dei bambini. L'apprendimento della LO dovrebbe permettere ai bambini di tornare nel *loro* paese d'origine e di essere in grado di orientarsi, comunicare e mantenere le relazioni, come sostiene un'organizzatrice dei corsi LO: «Che i figli possano parlare bene la loro lingua madre e possano poi muoversi in qualsiasi situazione, soprattutto nel paese d'origine, e possano svilupparsi ed esprimersi liberamente e avere competenze linguistiche per costruire relazioni» (O-2, par. 51, traduzione dell'autrice dal tedesco). Questo, nel complesso, sovente contribuisce a formare nei bambini uno stato di *doppia assenza*, già descritto da Sayad (2005) nell'analisi dei migranti algerini in Francia: individui parzialmente assenti dove sono assenti – nel cosiddetto *paese d'origine* – e allo stesso tempo non pienamente presenti dove sono presenti – nel *paese ospitante*. I partecipanti di questa ricerca parlano ripetutamente del *paese d'origine*⁵, anche se la maggior parte di questi bambini sono nati e cresciuti nel *paese ospitante*.

Il ruolo dell'ILO nell'ambito del sistema scolastico

I dati hanno mostrato la posizione marginale dell'ILO e delle LO nel sistema scolastico, anche se gli insegnanti di LO e gli stakeholder ne riconoscono il valore per l'integrazione dei bambini alloggiati nelle istituzioni educative e nella società, descrivendo un approccio predominante di assimilazione linguistica. La conoscenza della LO è vista come valore individuale, ma difficilmente come un valore aggiunto per il sistema scolastico, per l'istituzione stessa e infine per la società.

L'ILO si svolge al di fuori del *curriculum* o come materia facoltativa e rappresenta sempre un'eccezione. La maggior parte degli insegnanti di LO lavora anche come mediatore interculturale nelle scuole con contratto di lavoro a tempo determinato e ha completato la formazione nel paese d'origine riportando qualifiche eterogenee; ciò ripropone ulteriori sfide riguardanti il ruolo della LO nelle istituzioni educative e il ruolo degli insegnanti stessi.

La mancanza di inserimento curricolare della materia mostra la marginalità della LO, un apprezzamento e riconoscimento limitato della diversità linguistico-culturale degli alunni, e simboleggia la non-appartenenza ed *estraneità* (Dirim, 2015).

Il ruolo marginale dell'ILO si riflette anche nei desideri dei partecipanti alla presente ricerca, come nel caso di un'organizzatrice: «Quindi il mio desiderio sarebbe che ci fosse PIÙ, che ci fossero più corsi, più insegnanti, che diventasse qualcosa di NORMALE, anche a scuola» (O-2, par. 106, traduzione dell'autrice dal tedesco) e da un'insegnante di LO: «Allora la prima cosa è continuare non come facciamo adesso, ma lo mettiamo stabilmente come una lingua nelle scuole, inserito nel sistema scolastico» (HL-T-11, par. 160).

La seguente affermazione mostra anche che ci sono ancora molti ostacoli da superare prima che l'ILO sia offerto in modo capillare a livello regionale e nazionale e inserito stabilmente nel curriculum scolastico:

Non ci siamo ancora riusciti [a realizzare l'ILO in modo capillare]. Ci sono problemi che riguardano il tempo. Questi sono problemi di risorse e sono anche legati al fatto che ci sono corsi sporadici al momento, che non è una cosa completa. Semplicemente non è stato ancora possibile sedersi insieme e vedere come possiamo collegare l'insegnamento delle lingue d'origine con le lezioni a scuola (O-1, par. 1, traduzione dell'autrice dal tedesco).

Questi ostacoli non sono solo a livello sistemico-organizzativo, ma riguardano anche l'atteggiamento verso le LO e la conoscenza dell'ILO. Qui di seguito viene riferita una dichiarazione da parte di una dirigente scolastica che evidenzia una rinnovata attenzione alla lingua d'istruzione, in questo caso il tedesco:

Ho sentito il parere adottato dal mio ex-dirigente riguardo ai corsi di lingua araba, secondo cui l'apprendimento della lingua d'origine favorisce l'apprendimento delle lingue straniere e quindi l'apprendimento del tedesco. Non so se sia vero. Non posso confermarlo. Non ho esperienza nemmeno di questo. Sarei molto interessata, perché ovviamente quando l'ho detto, la cosa era un po' più bene accolta, quindi se fosse davvero così, certamente non avremmo pareri sfavorevoli, perché si promuoverebbe anche l'apprendimento del tedesco [...] Non c'è nessuna richiesta da parte nostra come scuola, lo dico così com'è. Quindi, se vengo a sapere che l'insegnamento della lingua d'origine favorisce l'apprendimento, ovviamente lo accetto; altrimenti, ognuno è libero di seguire il corso di lingua che vuole (L-7, par. 31, traduzione dell'autrice dal tedesco).

In questo caso lo sviluppo delle appartenenze scolastiche e sociali è descritto come un processo di assimilazione unilaterale, e si perpetra un *habitus monolingue* (Gogolin, 2008).

Il ruolo dell'ILO nell'ambito della collaborazione fra insegnanti

Dai risultati della ricerca emerge anche la scarsa integrazione dell'ILO e del personale che imparte le lezioni di LO nella scuola pubblica, che a sua volta limita l'effetto positivo dell'ILO sulla valorizzazione dei repertori linguistici dei bambini con retroterra migratorio. Gli insegnanti della LO sono raramente coinvolti nella programmazione del team degli insegnanti, anche se studi nazionali e internazionali mostrano che la diversità linguistico-culturale del personale docente porta a migliori risultati per gli studenti con background migratorio (Commissione Europea, 2016, 2017; Mantel, 2020; per una riflessione sulla questione della formazione degli insegnanti con background migratorio in Italia vedi Bellacicco e Gross, 2021).

Il coinvolgimento nei dibattiti sulla diversità linguistico-culturale di tutto il personale docente, la cooperazione con gli insegnanti di LO sembrano essere cruciali per riconoscere e contrastare le disuguaglianze. L'ILO non è tuttavia visto come una parte essenziale dell'educazione scolastica. Se il team e la direzione della scuola non si concentrano sul sostegno all'eterogeneità linguistico-culturale e sulla riduzione delle disuguaglianze educative, gli alunni con background migratorio sono percepiti come *diversi* e la discrepanza tra *noi* e *voi* viene accentuata portando alla marginalizzazione dell'ILO, degli insegnanti di LO e delle lingue meno prestigiose in una società specifica, e infine alla (ri)produzione di non-appartenenza. Nelle parole di Bourdieu (2010), il mondo sociale e quindi la scuola funzionano come un sistema di relazioni di potere e come un sistema di simboli. Non dando agli insegnanti di LO e al soggetto uno spazio uguale nell'istituzione, si limitano le loro possibilità e la loro sfera d'influenza. Gli insegnanti mostrano come il non coinvolgimento dell'intero corpo degli insegnanti e degli studenti in argomenti sensibili alla lingua e alla diversità contribuisca all'alterazione e alla (ri)produzione di *Migrationsandere*, un concetto ideato da Mecheril (2010), la cui traduzione, invero difficile da esprimere in lingua italiana con un solo termine, viene tradotta letteralmente con *altri da migrazione*:

«*Migrationsandere*» è una definizione che, come qualsiasi altra designazione di gruppi di persone, ha un effetto generalizzante e prescrittivo [...] «Migranti» è una parola che esprime il fatto che «migranti» e «stranieri» e, complementariamente, «non migranti» e «non stranieri» non esistono in sé, ma solo come fenomeni relazionali. «*Migrationsandere*» rappresenta una concretizzazione delle relazioni politiche e culturali di differenza e di dominio che la pedagogia affronta quando si occupa dei fenomeni migratori. «*Migrationsandere*» è una formulazione che si riferisce alle caratteristiche dei processi e delle strutture che producono gli «altri» (Mecheril, 2010, p. 17, traduzione dell'autrice dal tedesco; per la definizione originale vedi nota⁶).

La maggior parte dei partecipanti alla ricerca vede la formazione dei bambini multilingue prevalentemente come un compito di tutti gli attori del processo educativo pur percependo le condizioni di attuazione come non ideali; queste ultime limitano la realizzazione dei principi pedagogici degli insegnanti. Inoltre essi percepiscono la necessità di proposte a lungo termine – piuttosto che sporadiche – e chiedono una formazione aggiuntiva. Sono impegnati nella cooperazione tra gli insegnanti di LO e delle altre materie e sostengono la promozione di una maggiore diversità tra il personale docente. Non vedono l'identità linguistico-culturale come un costrutto stabile e sostengono ciò che Vertovec (2007) descrive quale diversificazione trasformativa della diversità. L'ILO è visto come una pratica che aiuta il soggetto a sviluppare e trasformare la realtà sociale in modo autonomo e collaborativo. Diventa chiaro – collegandosi a Freire (1998) – come anche l'ILO sia un atto politico: la collaborazione tra i diversi attori educativi determina l'organizzazione e la progettazione dell'ILO, dei *curricula* e quindi dello spazio sociale in cui le relazioni di valore e le visioni del mondo sono (ri)costruite. Non è sufficiente che gli attori entrino in dialogo per comprendere la realtà sociale; solo attraverso l'azione congiunta e la riflessione critica si può trasformare la realtà.

4. Discussione e conclusioni

La promozione curricolare della LO non è obbligatoria in Italia e l'ILO è principalmente promossa da comuni, organizzazioni religiose o associazioni (Gross, 2020). L'ILO nelle scuole pubbliche dipende principalmente dalle risorse finanziarie della regione e della singola scuola nonché dalla convinzione degli attori educativi. Anche se i documenti nazionali e regionali sottolineano la necessità di promuovere la LO, ogni scuola decide la durata e il tipo di intervento in base alle proprie possibilità, e sono possibili diversi approcci. Com'è emerso anche dalla presente ricerca, l'ipotesi del *time-on-task* sembra avere un'ampia base di influenza anche dopo decenni. Secondo Hopf (2005), in considerazione degli anni scolastici disponibili, del tempo di apprendimento necessario (*time-on-task*) e delle risorse umane e finanziarie, è di massima priorità indirizzare tutti gli sforzi verso l'acquisizione della lingua nazionale. Ciononostante, si deve assumere una connessione tra lo sviluppo di diverse lingue (Cummins, 2000) affinché i bambini beneficino non solo dell'istruzione più precoce possibile nella lingua d'istruzione, ma anche dell'alfabetizzazione e dell'istruzione a lungo termine nella LO. L'offerta di ILO è quindi cruciale per sostenere lo sviluppo individuale e il successo scolastico dei bambini e anche per valorizzare la loro diversità linguistica. Tuttavia, questo può riuscire solo se c'è un piano pedagogico-didattico adeguatamente elaborato, uniforme e radicato a livello curricolare. Questa implementazione deve ancora essere attuata nella pratica educativa nazionale e regionale affinché diventino osservabili gli effetti sui bambini con diversità linguistico-culturali legate alla migrazione, non solo sul rendimento scolastico, ma anche sul loro sviluppo psicosociale.

Come sottolinea Catarci (2014), la questione dell'inclusione sociale è solitamente intesa in una prospettiva assimilazionista «a senso unico» (p. 71). Questo si riflette anche nella valorizzazione della diversità linguistico-culturale di tutti gli studenti, compresi quelli che parlano una lingua meno prestigiosa in un contesto socio-culturale e socio-linguistico specifico e la cui integrazione sociale è misurata in base a quanto si assimilano. Come riportato dai partecipanti alla ricerca, nelle istituzioni educative andrebbe dedicato adeguato spazio alla diversità individuale al fine di perseguire pari opportunità educative. È quindi necessario lavorare sugli atteggiamenti di tutti gli attori educativi, e questa ricerca ha fatto emergere soprattutto i punti di vista dei soggetti coinvolti nella tematica. È necessario che tutto il personale nelle istituzioni educative si rispecchi nelle pratiche educative sensibili alla diversità e che si impegni a garantire eque opportunità a tutti gli studenti.

Sulla base di questa ricerca si può postulare che gli insegnanti di LO non solo agiscono come promotori di LO tra i bambini con un background migratorio, ma hanno un impatto positivo sulla percezione della diversità da parte dell'intero corpo studentesco quando c'è una cooperazione efficace tra gli insegnanti di LO e gli insegnanti di altre materie. Il numero limitato di ore di ILO – i corsi di solito comprendono un totale di 30 ore per semestre (di nuovo, questo dipende dalle risorse disponibili e dalle priorità stabilite dalle scuole) – e la mancanza di integrazione nel team di insegnamento rappresentano tuttavia una sfida e limitano il successo degli insegnanti LO nella loro funzione di promotori di tolleranza, democrazia, apertura e diversità.

A livello internazionale, anche se ci sono grandi differenze nella promozione delle LO e l'ILO beneficia già dell'inclusione curricolare in vari Paesi, come l'Austria e la Svezia, sfide simili, come la marginalizzazione dell'ILO e della LO e le condizioni di lavoro precarie del personale docente, sono attualmente evidenti, anche se in misura diversa (Ayten e Atanasoska, 2020; Hawlik, 2021). Le condizioni di lavoro, le qualifiche e le sfide degli insegnanti di LO – come l'eterogeneità nella composizione del gruppo che limita la garanzia di interazioni pedagogiche di qualità – hanno solo potuto essere accennate in questo articolo.

Cambiamenti strutturali del personale scolastico e l'offerta curricolare della LO contribuirebbero all'integrazione di tutte le persone coinvolte nei sistemi educativi. Anche in Italia si mostra ciò che Hawlik (2021) sottolinea per il caso austriaco: gli insegnanti di LO svolgono il loro compito in una società che sembra vivere con la convinzione radicata che il monolinguisimo nelle istituzioni educative sia la sola e unica norma, sempre e comunque valida, che sia la caratteristica di una nazione, a ulteriore conferma di quello che Gogolin (2008) definisce l'*habitus monolingue*. Sarebbe auspicabile che le istituzioni educative contemporanee partissero dal presupposto che il multilinguismo individuale rappresenti una risorsa sociale, sviluppando concetti pedagogici differenziati, implementati quotidianamente da tutti gli insegnanti.

Al fine di creare le condizioni ideali per la diversità legata alla migrazione, le funzioni delle singole lingue utilizzate a scuola dovrebbero essere definite e messe in relazione tra loro in un curriculum integrativo che manca ancora nel contesto italiano.

Finché l'ILO rimarrà un'offerta puramente accessoria, occasionale e simbolica, raccomandata esclusivamente nelle linee guida nazionali e non inserita nei curricula scolastici, difficilmente sarà possibile analizzare in modo empirico gli effetti della promozione (e non-promozione) della LO sui risultati scolastici in misura soddisfacente. Questa mancanza di sostegno a livello nazionale, con la messa a disposizione delle risorse finanziarie necessarie per l'assunzione e la formazione del relativo personale docente, limita anche il corrispondente potenziale di cooperazione tra gli insegnanti della LO e gli insegnanti di altre materie. Tale potenziale appare necessario per

sostenere i repertori linguistici dei bambini con diversità linguistico-culturali legate alla migrazione.

Infine vanno menzionati anche i limiti di questa ricerca, che si basa su dati rilevati in una sola provincia italiana. Studiare lo stesso fenomeno in un'altra provincia con condizioni di migrazione e sociali diverse avrebbe potuto portare a risultati diversi. Poiché l'offerta di ILO nella Provincia di Bolzano è limitata, lo sono anche i casi e i partecipanti alla ricerca studiati. Inoltre, durante la pandemia COVID-19 è stata una sfida trovare attori educativi disposti a partecipare allo studio, soprattutto a causa delle molteplici pressioni del periodo. La crisi sanitaria ha anche creato problemi nella raccolta dei dati poiché il progetto avrebbe previsto la conduzione di osservazioni nelle scuole, non più possibili in quanto tutte le ore di ILO erano state cancellate; la maggior parte delle interviste semi-strutturate sono state condotte necessariamente online.

Le prospettive future della ricerca sono tre. In primo luogo, riguardano le istituzioni educative: andrebbe affrontata la questione della responsabilità. Non è sufficiente attribuire la responsabilità solo agli insegnanti di LO. Il sostegno dei bambini multilingue è una responsabilità di tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo. Questa evidenza è anche collegata, in seconda istanza, alle politiche educative: dovrebbe essere una priorità nell'agenda politica trovare soluzioni a lungo termine su come sostenere la diversità legata alla migrazione, per esempio attraverso programmi che siano incorporati nei curricula, così come ulteriori opportunità di formazione per gli insegnanti. In terzo luogo, per quanto riguarda la ricerca, è responsabilità degli studiosi informare e collaborare con la comunità, al fine di diffondere e discutere i risultati della ricerca e aumentare la consapevolezza dell'importanza di operare sinergicamente per ottenere un servizio capillare nelle istituzioni scolastiche.

Note

¹ I termini usati in tutto l'articolo sono da intendersi riferiti a tutte le diverse forme di genere.

² Con l'espressione *lingue di istruzione* qui si intende la lingua prevalente nella comunità scolastica e sociale.

³ Per *lingua dello studio* si riferisce alla lingua «specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e la riflessione sulla lingua stessa» (Fiorucci, 2020, p. 69).

⁴ Vedi per esempio la cooperativa SAVERA: <https://www.savera.it/>.

⁵ I partecipanti, che maggiormente hanno parlato in tedesco durante l'intervista, hanno utilizzato il termine *Heimatland*. *Heimat* letteralmente può essere tradotto con *patria*, indica però qualcosa di fortemente legato all'identità soggettiva e un'intimità profonda come in senso di *casa*, esteso anche al territorio oltre che al focolare domestico.

⁶ «*Migrationsandere* ist eine Bezeichnung, die, wie jede andere Bezeichnung von Personengruppen auch, pauschalisierend und festschreibend wirkt [...] *Migrationsandere* ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es *Migrant/innen* und *Ausländer/innen* und komplementär *Nicht-Migrant/innen* und *Nicht-Ausländer/innen* nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt. *Migrationsandere* stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. *Migrationsandere* ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die *Andere* herstellen» (Mecheril, 2010, p. 17).

Bibliografia

- Allemann-Ghionda C., Stanat P., Göbel K. Röhner C. (a cura di) (2010), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a.: Beltz. In «Zeitschrift für Pädagogik», Vol. 55, pp. 7-16.
- Ayten A.C. e Atanasoska T. (2020), «*Turkish is a Stepchild.*» A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany. In «Heritage Language Journal», Vol. 17., n. 2, pp. 156-179.
- Bellacicco R. e Gross B. (2021), *Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università*, (in stampa).
- Bourdieu P. (1990), *Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. In «Was heißt sprechen? Die Ökonomie des

- sprachlichen Tausches», Wien, Braumüller, pp. 11-70.
- Bourdieu, P. (2010), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, New York, Routledge.
- Catarci M. (2014), *Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati*. In «Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana», Vol. 22, n. 43, pp. 71-84. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004305>.
- Commissione Europea (2016), *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1> (consultato il 01/08/21).
- Commissione Europea (2017), *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1> (consultato il 01/08/21).
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Dirim İ. (2015), *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum*. In İ. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H.H. Reich e W. Weiße (a cura di), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*, Münster, Waxmann, pp. 61-71.
- Dirim İ. e Mecheril P. (2018), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz – und diskriminierungstheoretische Einführung*, Stuttgart, UTB.
- de Cillia R. (2011), *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. In https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf (consultato il 01/08/21).
- Eurydice/European Commission (2019), *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report.
- Enzensberger H.M. (1993), *La grande migrazione*, Torino, Einaudi.
- Extra G. (2017), *The Constellation of Languages in Europe: Comparative Perspectives on Regional and Immigrant Minority Languages*. In O. Kagan, M.M. Carreira e C. Hitchens Chik (a cura di), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*, New York, Routledge, pp. 11-21.
- Favaro G. (2018), *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 10, n. 2, pp. 1-41. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11283>
- Fiorucci M. (2015), *The Italian way for intercultural education*. In M. Catarci e M. Fiorucci (a cura di), *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*, London, Routledge, pp. 105-129.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Freire P. (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, Lanham, Rowman, Littlefield Publishers.
- Gogolin I. (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2^a, Münster, Waxmann.
- Gross B. (2019), *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*, New York, Routledge.
- Gross B. (2020), *Heritage Language Education in Italy with a Focus on the Province of Bozen-Bolzano, South Tyrol*. In G. Cappuccio, G. Compagno e S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? Atti Convegno Siped*, pp. 1311-1321. In <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2020/11/2019-11-10-Siped-Convegno-Nazionale-Palermo-Atti.pdf> (consultato il 01/08/21).
- Gross B., Hansen A., Duarte J., García-Jiménez E., McMonagle S., Szelei N. e Pinho A.S. (2021), *Expert Evaluation on Urgent Research on Heritage Language Education: A Comparative Study in Germany*,

- Italy, the Netherlands, Portugal and Spain*. In «Journal of Home Language Research», Vol. 4, n. 1, pp. 1-16. doi: 10.16993/jhrlr.35
- Gürsoy E. (2021), *Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht*. In H. Rösch e N. Bachor-Pfeff (a cura di), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*, Baltmannsweiler, Schneider, pp. 155-171.
- Hawlik R. (2021), *How do teachers of mother tongue tuition in Austria perceive their role? Migration specific perspectives on teachers of migration languages within the Austrian public sector education system*. In «Education in the North», Vol. 28, n. 1, pp. 99-112.
- Hopf D. (2005), *Zweitsprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In «Zeitschrift für Pädagogik», Vol. 51, n. 2, pp. 236-251.
- Kuckartz U. (2016), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Lamnek S. e Krell C. (2016), *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*, Weinheim, Beltz.
- Lengyel D. e Neumann U. (2017), *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg*. In «Die Deutsche Schule», Vol. 109, n. 3, pp. 273-282.
- Mayring P. (2016), *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage*, Weinheim, Beltz.
- Mann S. (2016), *The research interview: Reflective practice and reflexivity in research processes*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Mantel C. (2020), *Being a teacher with a so-called 'immigrant background': challenges of dealing with social boundaries*. In «Intercultural Education», Vol. 31, n. 2, pp. 173-189.
- Mecheril P. (2010), *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka e C. Melter, *Migrationspädagogik*, Weinheim, Beltz, pp. 7-22.
- Mehlhorn G. (2017), *Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem*. In C. Gnutzmann, F.G. Königs, L. Küster e K. Schramm (a cura di), *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol. 46, n. 1, pp. 43-55.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890 (consultato il 01/08/21).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (consultato il 01/08/21).
- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Paris, OECD.
- OECD (2019), *Results from PISA 2018*. In https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf (consultato il 01/08/21).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2012), *Interkulturelle Bildung und Sprachförderung. Grundlängekonzept der Sprachenzentren*. In http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Konzeptpapier_D_mit_CorpDes_140412.pdf (consultato il 01/08/21).
- Rädiker S. e Kuckartz U. (2019), *Analyse Qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio Und Video*, Wiesbaden, Springer.
- Sayad A. (2005), *La doppia assenza: Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Cortina.
- Thomas G. (2011), *How to Do Your Case Study: A guide for students and researchers*, London, SAGE.
- Tight M. (2017), *Case Study Research*. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith e L. E. Suter (a cura di), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*, London, SAGE, pp. 376-394.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*. In «Ethnic and Racial Studies», Vol 30, n. 6, pp. 1024-1054.

Sitografia

Cooperativa SAVERA. In <https://www.savera.it/> (consultato il 01/08/21).