

“Il mondo in classe”. Una ricerca su plurilinguismo e inclusione nelle scuole di ogni ordine e grado di Udine

“The World in the Classroom”. A Study on Plurilingualism and Inclusion in the Schools at all Educational Stages of Udine

Fabiana Fusco
Professoressa ordinaria
Università di Udine

Sommario

Da parecchi anni stiamo svolgendo ricerche che hanno come obiettivo l'inclusione dei minori con *background* migratorio nelle scuole del Friuli Venezia Giulia. Non diversamente da quanto rilevato in altre indagini, anche nella regione i repertori linguistici delle varie comunità hanno conosciuto una parziale ristrutturazione con l'ingresso della lingua italiana a fianco o talvolta in sostituzione di quella/e del Paese di origine. Nel corso degli anni a mutare non sono però solamente i codici presenti nei repertori, ma anche e soprattutto gli usi dei parlanti. Si è infatti tentato di comprendere gli atteggiamenti che i minori hanno rispetto alle proprie lingue di origine e di porli in relazione con gli usi effettivi. Si auspica che i dati raccolti possano contribuire alla diffusione di *buone pratiche* per la promozione del plurilinguismo in età scolare e per lo sviluppo di approcci inclusivi che valorizzino tutti gli alunni della classe.

Parole chiave: plurilinguismo, educazione linguistica, lingue di origine, scuola, inclusione.

Abstract

For several years we have been carrying out research on the inclusion of minors with a migratory background in the schools of Friuli Venezia Giulia. In line with the findings of other surveys, even in the Region the linguistic repertoires of the various communities have undergone a partial restructuring with the entry of the Italian language alongside, or sometimes in replacement of, that of the country of origin. Over the years, however, the changes have regarded not only the languages present in the repertoires, but also, and above all, the speakers' uses. The aim was to understand the attitudes that minors have towards their *heritage languages* and to relate them to actual uses. Our hope is that the data collected will contribute to the dissemination of *good practices* for the promotion of plurilingualism at school and for the development of inclusive approaches that enhance the skills of all pupils in the class.

Keywords: plurilingualism, linguistic education, heritage languages, school, inclusion.

Premessa

In una realtà come quella italiana in cui la presenza delle comunità straniere si è assestata negli anni, distribuendosi variamente sul territorio e nei settori produttivi e connotandosi via via anche per il genere e l'età, è assai facile pensare che alcuni snodi del tessuto sociale, in specie l'istituzione scolastica, siano sollecitati da una considerevole richiesta di inclusione linguistica e culturale. Per tale motivo si è deciso di avviare un sondaggio su un campione di studenti con cittadinanza non italiana (d'ora in avanti con CNI) delle scuole di Udine, con l'intento di raccogliere e rielaborare dati utili per una ricognizione sulla presenza e l'utilizzo delle lingue di origine (LO), prima e dopo la migrazione, oltre che sull'impiego dell'italiano e delle varietà locali (*in primis* il friulano, che ricordiamo è una delle lingue di minoranza incluse nella legge n. 482 del 15 dicembre 1999 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche») da parte degli stessi intervistati nel contesto di accoglienza¹. Tali obiettivi sono ovviamente ancorati a un quadro in cui ricorrono le variabili socioanagrafiche (genere, età, provenienza) e quelle socioculturali (grado di inclusione nel contesto nazionale e locale, creazione di reti

amicali) nell'ottica di produrre generalizzazioni funzionali per una analisi delle dinamiche interne ai repertori e del livello di plurilinguismo dichiarato.

Le ipotesi di ricerca sono varie, ma le più significative sono essenzialmente due, strettamente correlate fra di loro: da una parte l'assenza di studi quantitativi che hanno coinvolto la popolazione studentesca della città e quindi l'urgenza di delineare un quadro affidabile della situazione della realtà plurilingue delle scuole di Udine e dall'altra il radicamento del fenomeno migratorio e l'ispessirsi delle coorti di giovani studenti (molti dei quali nati in Italia). Gli esiti della rilevazione potranno essere adoperati per prefigurare azioni che, beneficiando di una ampia messe di indicazioni, potranno avere il vantaggio di creare nuove occasioni di formazione e riflessione, sia per le fasce d'età come quelle prese in considerazione sia per i docenti delle loro scuole².

1. I presupposti della ricerca

La presenza di una quota rilevante di alunni con *background* migratorio nelle classi scolastiche ha fin da subito indotto le istituzioni a reperire risorse con l'obiettivo di fornire una risposta tempestiva e adeguata a una domanda dalle ricadute sulle dinamiche sociali locali non indifferenti. L'ingresso e l'inserimento di questi bambini e adolescenti vanno infatti affrontati agendo su più piani: prima di tutto quello relativo alla sfera dei pregiudizi che condiziona il modo di relazionarsi e in subordine quello relativo all'insieme dei valori che deve essere introdotto o rafforzato affinché tutti gli allievi (italiani e con CNI) maturino comportamenti improntati a una autentica disponibilità all'accoglienza. Tali operazioni però richiedono l'intervento di ulteriori azioni, ovvero da un lato l'attenzione solida e mirata verso l'aspetto dell'acquisizione della lingua italiana non solo a un livello di base necessario per comunicare nella vita quotidiana ma anche a livello avanzato indispensabile per l'effettiva partecipazione alle attività scolastiche e per la riuscita nel percorso di apprendimento, e dall'altro la focalizzazione della/e LO nell'educazione, che ora prende sempre più le forme di una educazione plurilingue. I benefici che si hanno in termini di capacità cognitive e di apprendimento individuali, quando la LO è presente in classe sono comprovati dalle esperienze e dalla letteratura scientifica in virtù dello stretto legame tra durata dell'insegnamento della e nella LO e successo scolastico.

È ben noto che il fenomeno migratorio e il *focus* sulle *seconde generazioni* hanno di fatto riaperto un dibattito a lungo sopito sul ruolo dell'istruzione nell'arginare lo svantaggio e l'emarginazione come fondamento della partecipazione democratica e della promozione di approcci didattici più equi; a tal proposito è però doveroso ricordare i principi, sempre attuali, che animano le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) e che si rivolgono a tutti i docenti, di qualunque disciplina, e che costituiscono la base da cui siamo partiti anche per la ricerca qui presentata. Le *Dieci tesi*, che dobbiamo (con riconoscenza) a Tullio De Mauro, costituiscono il documento programmatico del GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), poiché contengono alcune «istanze educative che coniugano efficacemente il versante teorico-linguistico con il versante politico-educativo» (De Renzo, 2019, p. 129). Non è possibile passare in rassegna l'insieme dei contenuti discusso, sia però sufficiente richiamare un passo, che, assumendo come punto di riferimento la diversità linguistica, fornisce delle indicazioni didattiche operative e non astratte, ovvero: «La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente» (Loiero e Lugarini, 2019, p. 47).

A sostegno di tale puntualizzazione non è indifferente che anche gli studiosi si siano assunti il compito di monitorare la situazione linguistica, dal momento che una mappatura puntuale e aggiornata degli idiomi e delle varietà presenti su un dato territorio (il «retrotterra linguistico-culturale» citato dianzi) rappresenta un presupposto imprescindibile per qualunque tipo e forma di intervento. Sempre più numerose sono infatti le indagini che si dedicano a un censimento della presenza, del radicamento e della vitalità delle lingue dei *nuovi italiani* sul territorio nazionale e del tipo di interazioni con la comunità ospite. Una di queste lodevoli imprese è quella condotta dalla provincia di Pavia e di Torino, per la quale ci si può giovare della ricerca che Marina Chini e il suo gruppo hanno realizzato a partire dal 2002 e replicata nel 2012, che rappresentano il presupposto della nostra indagine (Chini, 2004 e Chini e Andorno, 2018)³. Gli esiti di tali studi confermano che gli scolari (scuole primarie e secondarie inferiori) con CNI esibiscono repertori articolati, in cui nella maggioranza dei casi si contano una o più LO, oltre l'italiano. Un aspetto ancora più significativo che emerge è che proprio l'italiano fa capolino nei vari contesti d'uso, diventando spesso parte integrante del repertorio delle lingue adoperate con la famiglia, alternandosi con queste, in specie con i fratelli e le sorelle ma anche con uno o entrambi i genitori, oltre che nei domini extrafamiliari, come quello della rete amicale.

La variegata articolazione linguistica che filtra dalle pratiche espressive degli alunni con CNI, affiancata dalla capacità di alternare l'uso di più lingue e varietà, non riescono sempre a essere opportunamente riconosciute e apprezzate nell'ambiente scolastico. Nelle prassi della vita scolastica si tende ancora a puntare l'attenzione su ciò che non c'è ancora (la competenza della lingua *target*) e non su ciò che c'è già (il patrimonio linguistico e cognitivo ancorato alla LO): Ongini (2019, p. 8) ci ricorda che «troppo spesso il racconto e la pratica dell'integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri si sono concentrati più sulle carenze, sulle difficoltà, sui vuoti da colmare (“non sa una parola d'italiano!”), riconoscendo molto poco i saperi acquisiti, le competenze in altre lingue, la capacità di muoversi tra più codici linguistici». Non si tratta di valutazioni emotive, ma di una resistenza confessata spesso dal corpo docente che non sempre è a conoscenza del fatto che le competenze relative alla LO possono essere trasferite nella L2, a condizione che lo sviluppo di entrambe proceda sinergicamente e non si determini una battuta di arresto rispetto alla LO cui ci si avvale in famiglia per gli scambi quotidiani (Andorno e Sordella, 2017, p. 135, ma anche Favaro, 2013)⁴. Se il repertorio e le competenze linguistiche degli allievi non sono preliminarmente presi in esame, in modo da strutturare le nuove competenze a partire da quella già possedute, accade ciò che Favaro (2012, p. 259) descrive egregiamente: «quando la lingua materna diviene muta, clandestina, marginale, i bambini immigrati vivono una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che “se non sai l'italiano, non sai, in generale”».

Se volessimo distillare le considerazioni fino ad ora abbozzate, potremmo affermare che i minori che crescono in un contesto plurilingue sono in grado di sviluppare una piena competenza delle varie lingue che compongono il loro repertorio, purché si tengano presenti sia il ruolo cruciale della LO nell'apprendimento della L2 sia il fatto che, stando alle parole di Grosjean (1989, p. 3), «the bilingual is not two monolinguals in one person», cioè il repertorio bi- o plurilingue non è un'addizione di lingue, ognuna delle quali intercambiabile con le altre, ma un inventario flessibile, in cui le lingue rivestono valori propri che costituiscono il patrimonio identitario e plurale del parlante; Favaro (2020a, p. 289) segnala in maniera opportuna che «il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. È invece una costellazione fluida, nella quale l'egemonia di una lingua sull'altra, la gerarchia interna,

il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio».

Per i minori con CNI, inclusi coloro che sono nati in Italia, l'esigenza di non perdere la LO (anche nell'accezione di *heritage language*, cfr. Montrul, 2015) non è meno importante dell'apprendimento della L2, della quale spesso hanno una certa competenza. Tuttavia per preservarla il bambino, oltre alla conversazione casalinga e quotidiana, necessita di innumerevoli occasioni di scambio comunicativo, con soggetti diversi, di un materiale linguistico (cioè *input*) variegato, che stimoli la capacità di ricorrere a registri linguistici formali e informali, e del passaggio dall'oralità alla scrittura, soprattutto attraverso la lettura di testi.

Ci rendiamo conto che tradurre in pratica l'insieme di tali indicazioni e suggerimenti non è sempre agevole per un insegnante, tenuto conto che ogni classe costituisce un microcosmo peculiare, per composizione, per contesto geografico, culturale e socioeconomico di riferimento. Ciononostante siamo convinti che il primo passo da compiere e da sollecitare sia l'avvio di una attenta e sistematica attività conoscitiva preliminare sul repertorio linguistico posseduto dall'allievo, con l'obiettivo di conoscere il retroterra linguistico e le abitudini comunicative in famiglia, fuori dalla scuola e nella comunità, al fine di intercettare ciò che gli allievi già sanno fare e ciò che già conoscono, sia sul piano cognitivo e linguistico sia sul piano scolastico.

2. Breve profilo del campione

Muovendo dagli spunti ora evocati, abbiamo confezionato l'impianto della ricerca, tenendo sempre a mente la realtà che gli alunni con CNI vivono quotidianamente dentro e fuori le scuole di Udine. A partire dall'a.s. 2016/2017, abbiamo iniziato a distribuire, presso varie scuole di ogni ordine e grado dell'area urbana, un questionario ispirato, con qualche modifica, al vasto e meritorio rilevamento promosso da Chini e Andorno (2018) sulle forme e i caratteri del plurilinguismo dei minori con CNI nelle scuole. Lo strumento, ripartito in sette sezioni, è stato condiviso con le insegnanti e con le famiglie durante delle attività laboratoriali sulla diversità linguistica fuori e dentro la scuola e durante la compilazione uno o più componenti del gruppo di lavoro universitario era/no sempre presente/i in aula per illustrarne le caratteristiche e rispondere a eventuali dubbi e curiosità.

Dopo un periodo di prove e aggiustamenti, abbiamo avviato la ricerca in modo più strutturato tanto che nel corso dell'anno scolastico 2017/2018 siamo stati in grado di coinvolgere 1.056 bambini e ragazzi immigrati in Italia ovvero nati in Italia da genitori stranieri o con uno dei genitori straniero, iscritti alle classi IV o V di 13 scuole primarie (totale 231 allievi), alle classi I, II e III di 6 secondarie di primo grado (totale 466) e presso 7 istituti secondari di secondo grado (totale 359 studenti).

I criteri di selezione dei partecipanti alla ricerca sono riconducibili essenzialmente a due fattori cruciali, da un lato la loro età e luogo di nascita e dall'altro il PO dei genitori (o di uno dei due). Un primo aspetto rilevante da segnalare è la distribuzione tra maschi e femmine nel campione: infatti è ascrivibile ai primi il 52,7% (cioè 557 bambini e ragazzi) e alle seconde il 46,7% (cioè 493 bambine e ragazze) (non hanno risposto sei minori). Un altro fatto significativo è l'aumento della coorte dei nati in Italia, appartenenti dunque alla cosiddetta *seconda generazione*. Al momento del sondaggio il 62,1% degli informanti indica di essere nato in Italia, mentre il rimanente 37,8% del campione si frammenta in molteplici provenienze, nella fattispecie circa un centinaio⁵. Tuttavia la maggior parte del campione, cioè il 78,5%, si distribuisce fra sedici paesi, di cui circa la metà (51,9%) si colloca nell'area dell'Europa centro-orientale, nello specifico Albania,

Romania, Serbia e Kosovo, seguiti da Cina, Algeria, Filippine, Ghana, Nigeria e Marocco.

3. Le competenze dichiarate dal campione in merito alle lingue del repertorio

I soggetti interpellati, contemplando repertori linguistici che, fra lingue e dialetti, contano circa un centinaio di tipi, mostrano una notevole consapevolezza linguistica, visto che si muovono in un contesto familiare bi- e plurilingue, dove spesso fanno capolino l'italiano, in misura maggiore, i dialetti e il friulano, in misura minore. È pertanto all'interno del dominio familiare che possiamo osservare l'avvicinarsi o il sovrapporsi di fenomeni di conservazione della/e LO e di diffusione dell'italiano. L'esito di tale intreccio è rilevatore di tendenze tanto incipienti quanto già in fase di consolidamento, ovvero di logorìo linguistico, se guardiamo alla/e LO, e di *shift* linguistico, se guardiamo all'italiano (cfr. Chini e Andorno, 2018); tali *movimenti* però devono anche essere studiati in una prospettiva più ampia, cioè considerando una serie di fattori di volta in volta decisivi, quali il luogo di nascita, le disponibilità socioeconomiche della famiglia, l'accesso ai servizi cui va necessariamente affiancato l'impatto di buone prassi scolastiche in materia di inclusione. Ma analizziamo più da vicino i dati in nostro possesso.

Una riflessione decisiva per gettar luce sul comportamento linguistico del campione riguarda la configurazione dei repertori costruiti alla luce delle risposte documentate. Dalle segnalazioni della Tab. 1 emerge che il repertorio linguistico intrafamiliare risulta prevalentemente contraddistinto da un monolinguisimo dominato dalla LO (altra lingua)⁶ ovvero da un plurilinguisimo ridotto alla presenza di due lingue (incluso l'italiano) e, con qualche punto di percentuale in meno, da un plurilinguisimo più articolato che vede l'uso in famiglia di tre o più idiomi.

Repertorio monolingue	Numero	%	Repertorio bilingue	Numero	%	Repertorio plurilingue	Numero	%
Italiano	29	6,8	Italiano e altra lingua	259	64,4	Italiano e altre lingue	116	62,0
Friulano	7	1,6	Friulano e altra lingua	12	3,0	Friulano e altre lingue	10	5,4
Altra lingua	393	91,6	Italiano e friulano	7	1,7	Italiano, friulano e altre lingue	27	14,4
			Altra lingua	124	30,8	Altre lingue	34	18,2
<i>Totale</i>	<i>429</i>	<i>100,0</i>		<i>402</i>	<i>100,0</i>		<i>187</i>	<i>100,0</i>

Tab. 1: Configurazione del repertorio linguistico in famiglia.

Si tratta di indizi interessanti che si orientano quindi verso due situazioni tipiche: da un lato l'impiego di una sola lingua in famiglia e dall'altro la convivenza di due (o eventualmente più) idiomi. Analizzando le combinazioni sentite in ambito familiare, osserviamo infatti che il binomio italiano e LO è ricorrente (si va dal 62,0% al 64,4%), sebbene il comportamento privilegiato porti a favorire la possibilità di un uso esclusivo della LO (91,6%). Se la LO e le altre lingue riescono a imporsi nelle tre configurazioni (con percentuali anche marcate, cioè dal 18,2% al 30,8%), il friulano si ritaglia uno spazio esiguo, soprattutto in pratiche miste a fianco dell'italiano o di altre lingue (dall'1,7% al 14,4%) e la lingua nazionale risulta in modo sporadico nei comportamenti descritti (6,8%).

Dopo aver commentato il repertorio linguistico familiare, è ora utile approfondire le dichiarazioni dei minori circa le competenze relative agli idiomi ricompresi nel suddetto

repertorio, ovvero la lingua che considerano LO e l'italiano. Pertinenti a questo proposito sono le domande «Quanto conosci la lingua o il dialetto del tuo Paese d'origine?» e «Quanto conosci l'italiano?» del questionario. Per ciascuna, l'informante è stato invitato a compiere una autovalutazione sulle proprie abilità ricettive (cioè quelle relative all'ascolto e alla lettura) e produttive (scrittura e parlato) attraverso due scale Likert, una da 1 a 10 e l'altra compresa dalle variabili «sì», «poco» e «no» (cfr. Tab. 2 e Tab. 3).

In merito alle competenze della LO correlate all'oralità (comprensione e produzione) va segnalata una situazione incoraggiante visto che l'85,4% e l'80,3% del campione attestano una autovalutazione positiva, confortata da indicazioni altrettanto soddisfacenti, ovvero da 8 a 10. Se quindi una gran parte dei minori sembra esibire una promettente competenza orale nella LO, vi è però una quota (12,7% e 16,1%) che ritiene tale competenza non del tutto adeguata, fornendo autovalutazioni molto più basse. Per questo gruppo è verosimile ipotizzare due spinte difformi, a seconda se sono coinvolti i nati all'estero o quelli in Italia: la generazione 2.0 è infatti quella più rappresentata tra quelli che optano per «poco» e quindi è ipotizzabile per questa parte del campione una fase di iniziale o avanzato logorio linguistico, per le altre, invece, di numero più contenuto, si può supporre una acquisizione di LO avviata ma non portata a termine.

Per contro le autovalutazioni sulle competenze abbinate alle abilità della lettura e della scrittura in LO, seppur di buon livello (giudicate infatti da 7 a 10), raccolgono percentuali inferiori, ovvero 57,8% e 50,4%; anche in questo caso le ragioni che stanno alla base sono per lo più ascrivibili a una pratica poco diffusa (la lettura) o del tutto sconosciuta (la scrittura), soprattutto tra coloro che sono giunti in Italia nei primi anni dell'infanzia o che sono nati nel nostro paese. Tali competenze possedute quindi in modo parziale sono altresì confermate dalle percentuali di coloro che rispondono «poco» o negativamente, che coprono circa l'altra metà (cfr. Gianollo e Fiorentini, 2020, p. 376s.).

LO	Capisci?	%	Parli?	%	Leggi?	%	Scrivi?	%
Sì	877	85,4	821	80,3	590	57,8	515	50,4
Poco	130	12,7	165	16,1	289	28,3	288	28,2
No	20	2,9	36	3,5	142	13,9	218	21,4

Tab. 2: «Quanto conosci la lingua o il dialetto del tuo Paese d'origine?».

A supporto di tali esiti va precisato che il questionario ci restituisce altri spunti correlabili alle competenze in LO: ad esempio le risposte ricavate dalle domande che riguardano la frequenza d'uso di LO nella programmazione televisiva, nelle conversazioni telefoniche, nella lettura, nella scrittura di mail, sms, chat e nell'ascolto di musica. Come era prevedibile anche in questi contesti il contatto e il ricorso alla LO oscillano tra una scarsa presenza nell'ambito delle letture e una soddisfacente fruizione, seppur passiva mediante l'ascolto di canzoni; non si ravvisano invece scarti notevoli tra coloro che sfruttano la televisione o la rete per seguire dei programmi. L'uso attivo della LO è invece preponderante nelle conversazioni telefoniche, forse tra amici connazionali o parenti rimasti in patria, e, in parte, nella scrittura mediale.

Non è da sottovalutare questa tendenza di una buona parte del campione al mantenimento di LO legato alle abilità spendibili nel parlato conversazionale e nella comprensione di testi musicali, che si accompagna a un progressivo logorio delle competenze della lettura e della scrittura, sebbene queste ultime possano essere invece recuperabili attraverso l'utilizzo dei *social media*. Avvalersi della LO nelle nuove modalità di comunicazione proprie della posta elettronica e delle *chat* può significare per questi giovani una risorsa credibile ai fini di una più autentica valorizzazione della loro LO. Infatti, se è vero che la pratica scritta della LO può rivelarsi utile per «chiacchierare»

con amici e parenti, residenti e non in Italia, essa può assumere un ruolo ancora più decisivo nell'ambiente scolastico, in cui tali mezzi innovativi possono costituire, in virtù del loro abituale impiego quotidiano, uno strumento didattico al servizio dell'accostamento o del potenziamento.

Passiamo ora all'autovalutazione dei bambini e degli adolescenti intervistati circa la lingua italiana. Confrontando le percentuali schematizzate nella tab. 3, osserviamo che la maggioranza del campione autovaluta positivamente la propria competenza in italiano, nelle quattro abilità (parlato e scritto); tale giudizio è altresì confermato dalla scala di Likert che si attesta tra 8 e 10, tranne che per la scrittura dove l'intervallo è tra 7 e 10:

Italiano	Capisci?	%	Parli?	%	Leggi?	%	Scrivi?	%
Sì	1000	97,7	985	96,8	981	96,8	982	96,9
Poco	24	2,3	33	3,2	31	3,1	28	2,8
No	0	0,0	0	0,0	1	0,1	3	0,3

Tab. 3.: «Quanto conosci l'italiano?»

Disaggregando i dati per generazioni e, nello specifico, tra i nati in Italia e quelli all'estero, si rilevano tendenze omogenee, poiché tutti mostrano una elevata fiducia nelle proprie competenze (produttive e ricettive), ad eccezione della generazione 1.5 che segnala più spesso, soprattutto in riferimento alla lettura e alla scrittura, le risposte «poco» o quelle negative (del tutto assenti invece tra le generazioni 1.75 e 2.0). Nonostante tale esitazione, va notato che questa generazione risulta particolarmente incline a valutare positivamente la propria competenza in italiano (cfr. Gianollo e Fiorentini, 2020, p. 375s.); è probabile che questo gruppo sovrastimi le proprie abilità, anche in ragione di un eccessivo apprezzamento da parte dei docenti, ma non intendiamo soffermarci su tale aspetto che va preso con le dovute cautele e accertato con cura nei contesti pertinenti (cfr. Andorno e Sordella, 2018, pp. 192-193).

In analogia a quanto fatto per la LO, anche per l'italiano il questionario prevede una batteria di domande relative alla programmazione televisiva o in rete, alle letture di storie, libri e fumetti (reperibili anche dalla rete), alla comunicazione scritta sui *social media* e all'ascolto di canzoni. Dai dati raccolti emerge un notevole gradimento nei confronti dell'offerta televisiva e in rete, seguono, senza sorpresa, la scrittura mediale, la lettura di svago e la ricezione musicale, quest'ultima forse meno apprezzata rispetto alla produzione internazionale di certo più diffusa tra i giovani. In generale queste preferenze sono confermate anche dalle risposte fornite dai bambini e dai ragazzi alla domanda volta a indagare le modalità con le quali essi trascorrono il tempo libero: tra le attività preferite risaltano «ascoltare musica», «vedere la televisione» e «navigare in rete».

Ad ogni modo il dato sulla lettura e sulla scrittura dovrebbe essere meglio considerato dall'istituzione scolastica ai fini di un più solido potenziamento della lingua italiana, anche perché, recuperando il dettaglio sopra esposto, troviamo che una estesa percentuale dichiara di saper leggere in italiano (96,8%), ma tale riconoscimento sembra un po' messo in discussione dagli usi dichiarati, cioè il 15,7% che la pratica spesso e il 24,7% che la pratica qualche volta e il 59,6 mai o quasi mai. Lo scarto fra queste cifre è piuttosto marcato: da un lato potrebbe nascondere una certa sovrastima delle proprie capacità e dall'altro una certa disaffezione per una pratica che, invece, la scuola dovrebbe incoraggiare soprattutto in una prospettiva di educazione plurilingue, sollecitando confronti e scambi con letture in LO.

Concludiamo questa parte analizzando anche le risposte correlate all'eventuale possibilità di iniziare o riprendere lo studio della LO da parte del campione.

Lo studio della LO riguarda il 17,0% del campione (complessivamente 179 soggetti), che può dunque beneficiare di risorse per rafforzare le competenze orali e soprattutto scritte di LO⁷. Tale tipo di insegnamento può essere offerto dagli stessi istituti scolastici frequentati dai bambini e dai ragazzi, anche, a seconda delle lingue coinvolte, come attività extracurricolare, oppure da associazioni private, gestite da immigrati o in cui sono coinvolti gli immigrati. Tra costoro primeggia la generazione 2.0 (e in subordine, ma con un certo distacco, quella 1.5). Tale tendenza non sorprende, perché è ragionevole pensare che fra i nati in Italia o fra coloro che non hanno avuto la possibilità di frequentare la scuola nel proprio paese di origine (o in entrambi i casi fra i loro genitori) affiori il desiderio di riannodare un filo con la lingua e la cultura della famiglia.

Posto che tale porzione del campione è piuttosto esigua, va però notato che la maggioranza di coloro che studiano la loro LO proviene dalle aree dell’Africa centrale (28 soggetti), ma in tal caso è plausibile che alludano all’inglese e al francese come lingue di origine. Subito dopo riscontriamo il gruppo dei sinofoni e degli arabofoni (da Algeria, Marocco e Tunisia), i cui genitori investono nella LO di certo per questioni culturali e identitarie, ma forse anche per far beneficiare i figli di un potenziale vantaggio linguistico spendibile nel mercato internazionale. Chiudono gli albanofoni, e i rumenofoni, il cui numero è inconsistente se rapportato alla loro corposa rappresentanza nel campione. Il resto dei soggetti è meno coeso e si disaggrega in poche unità che dichiarano di apprendere la LO in Italia.

Fra coloro che dichiarano di non studiare la LO (832 soggetti, cioè il 78,8% del campione) è interessante notare che circa la metà, il 49,8%, desidererebbe approfondirla (anche qui i numeri più alti si contano tra le generazioni 2.0 e 1.5), laddove il 32,4% è indeciso e il 17,9% contrario⁸. Anche di tale aspirazione, correlata alle indicazioni emerse in merito alle competenze dichiarate nella LO e commentante d’anzi, l’istituzione scolastica dovrebbe essere consapevole al fine di pianificare interventi didattici nella prospettiva di una autentica educazione plurilingue.

Proviamo a chiudere?

Gli appunti qui commentati, che fanno parte di una ricerca più ampia, si pongono l’obiettivo di inquadrare le tendenze delle classi scolastiche sul piano (socio)linguistico ed educativo, limitatamente a un contesto specifico, come quello della città di Udine, e di trarne alcune indicazioni e riflessioni sul retroterra linguistico, evocato all’inizio, che possano rappresentare per i docenti e gli operatori scolastici delle risorse cui attingere e trasformare in buone pratiche nel segno del plurilinguismo e dell’inclusione. L’analisi dei dati sembra infatti documentare l’avvio di un processo di ristrutturazione dei repertori, dato che gli ambiti di utilizzo delle risorse comunicative di cui dispongono i giovani intervistati sembrano in fase di evoluzione e riequilibrio. Il processo di *shift* verso la lingua italiana è graduale (vista la compresenza nel repertorio con la LO), ma con la tendenza generale a investire la maggior parte degli usi. Infatti le indicazioni adunate sembrano tratteggiare il profilo di un campione che si dichiara competente nella lingua italiana, quasi indipendentemente dalla data di arrivo in Italia, ma con qualche distinguo se si specificano alcune attività (sulla lettura e sulla scrittura i minori dichiarano più insicurezza). La LO ereditata dai genitori esibisce una apprezzabile resistenza, soprattutto nella comunicazione con i familiari, nella scrittura mediale e nelle attese di parte del campione che desidererebbe approfondirne la competenza. Tuttavia in assenza di interventi mirati è plausibile ritenere che questo ricco patrimonio plurilingue possa patire negli anni una drastica riduzione. Tale fenomeno dovrebbe destare una certa preoccupazione non solo tra gli studiosi più esperti ma anche tra gli insegnanti, in virtù

delle molteplici ricerche che dimostrano le ricadute benefiche del mantenimento della LO dei bambini e dei ragazzi con CNI tanto dal punto di vista linguistico quanto da quello cognitivo. Sembra invece ancora prevalere una visione monolingue che interpreta l'inclusione solo e sempre nei termini di acquisizione e uso della lingua nazionale, i cui limiti sono oramai visibili a tutti, soprattutto quando indulge a qualche sporadica incursione interlinguistica o a visioni folkloristiche e stereotipate delle lingue e dei loro parlanti. È allora opportuno ravvivare quell'educazione linguistica plurale, di cui si parla da tanto tempo nel ricco inventario di indicazioni, raccomandazioni e prese di posizioni ufficiali da parte degli organi di governo nazionale ed europeo (patrimonio non sempre conosciuto e condiviso dagli insegnanti e dagli educatori)⁹, e sforzarsi di tenere a mente che: «the most important aspect of the discussion is the recognition of linguistic diversity at school as an added value rather than a “problem” or “deficit”. Linguistic diversity should be used to a maximum to create the best learning opportunities for all children» (Sierens, van Avermaet, 2014, p. 218s.).

Note

¹ Per uno sguardo dedicato alla situazione linguistica della regione Friuli Venezia Giulia e della città di Udine rinviamo a Fusco (2017); i dati statistici aggiornati sono reperibili per il quadro nazionale e locale nei rapporti di Fondazione Ismu (2021), Idos (2020) e Mis (2020).

² La ricerca completa è in fase di pubblicazione, qui presentiamo alcuni dati; va altresì segnalato che l'attività sta proseguendo nel progetto *Impact FVG 2018-20* per il quale rimandiamo al contributo di Gianluca Baldo contenuto in questo numero.

³ Cui aggiungiamo ulteriori rilevazioni, svolte soprattutto nell'ambiente scolastico, quali, *inter alia*, molti contributi rintracciabili in Chiappelli, Manetti e Pona (2016), Corrà (2017) e Vedovelli (2017), nonché i saggi di Alessandrini (2020), Arici, Cordin, Masiero, Vender e Virdia (2020), Gianollo e Fiorentini (2020), Fiorentini e Gianollo (2021), da cui abbiamo attinto spunti interpretativi per l'analisi del campione della nostra ricerca.

⁴ In Ongini (2019, p. 34) leggiamo: «è un luogo comune da sfatare, ed è diffuso anche tra le famiglie straniere, che per imparare la lingua italiana bisogna dimenticare la lingua materna, per evitare confusioni e interferenze. Come se nella mente ci fosse spazio per una sola lingua: o ci sta l'una o ci sta l'altra! La mente dei bambini è una spugna, non è un sistema idraulico che deve far posto ad un solo liquido» (cfr. il suo decalogo, dal titolo *Dieci false convinzioni sul bilinguismo e i bilingui*, rintracciabile alle pp. 37-42). L'apprendimento di una lingua non va a scapito di un'altra: tale prezioso enunciato è alla base di molteplici riferimenti bibliografici, tra i quali Lüdi (2011), Grosjean (2015), Bonifacci (2018), Carbonara e Scibetta (2020), Cognigni (2020), Garraffa, Sorace e Vender (2020), da cui ricavare una letteratura articolata anche di matrice internazionale.

⁵ Abbiamo adoperato per un'analisi più puntuale la scala di appartenenza al paese di accoglienza graduata a seconda dell'età di arrivo formulata da Rumbaut (1997 e 2004), cioè generazione 2.0, 1.75, 1.5, 1.25.

⁶ Si è deciso in questa parte dell'analisi di ricomprendere nelle tabelle l'etichetta LO in una più ampia accezione, cioè «altra/e lingua/e», perché abbiamo osservato che l'attribuzione di una sola LO, seppur utile ai fini di rappresentazione statistica, non corrisponde a ciò che il campione ha di volta in volta dichiarato; nel commento alle tabelle facciamo riferimento alla LO, tenendo presente questa precisazione.

⁷ I dati che commentiamo fanno riferimento alle domande «Qui in Italia studi le lingue o dialetti del tuo Paese d'origine?» e «Se hai risposto di no: Ti piacerebbe continuare a studiare la tua lingua d'origine?».

⁸ Un esito analogo, anzi forse ancora più promettente, si rintraccia nel campione studiato da Alessandrini (2020, pp. 407-415), che passa anche in rassegna le motivazioni dei ragazzi desunte dalle interviste raccolte.

⁹ Sia sufficiente qui rinviare a Cognigni, 2020, e al suo accurato *focus* sugli approcci plurali che prevedono la progettazione di interventi volti a sviluppare pratiche didattiche plurilingui.

Bibliografia

- Alessandrini S. (2020), *G2: figli d'immigrati o nuovi italiani? Una ricerca qualitativa pluridisciplinare*, Roma, Aracne.
- Andorno C.M. e Sordella S. (2017), *Insegnare italiano nella classe plurilingue*. In E. Ardisino (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Milano, Mondadori Education, pp. 113-140.
- Andorno C. e Sordella S. (2018), *Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'Éveil aux langues*. In A. De Meo, M. Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde*, Milano, AItLA/Officinaventuno, pp. 211-233.
- Arici M., Cordin P., Masiero G., Vender M. e Virdia S. (2020), *Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*. In G. Favaro (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*. In «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 307-329.
- Bonifacci P. (a cura di) (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Roma, Carocci.
- Carbonara V. e Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci.
- Chiappelli T., Manetti C. e Pona A. (a cura di) (2016), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini M. e Andorno C.M. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Milano, FrancoAngeli.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Corrà L. (a cura di) (2017), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Roma, Aracne.
- De Renzo F. (2019), *Lingue, scuola, cittadinanza*, Firenze, Franco Cesati.
- Favaro G. (2012), *Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale*. In «Italiano LinguaDue», Vol. 1, pp. 251-262.
- Favaro G. (2013), *Il bilinguismo disegnato*. In «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 114-127.
- Favaro G. (2020a), *Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*. In G. Favaro (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*. In «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 288-306.
- Favaro G. (a cura di) (2020b), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*. In «Italiano LinguaDue», n. 1.
- Fiorentini I. e Gianollo C. (2021), *L'alfabetizzazione della classe plurilingue. Un'indagine a Bologna*. In «Lingue e Linguaggi», Vol. 41, pp. 215-232.
- Fondazione Ismu (a cura di) (2021), *Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020*, Milano, FrancoAngeli.
- Fusco F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.
- Garraffa M., A. Sorace e M. Vender (2020), *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.
- Gianollo C. e Fiorentini I. (2020), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*. In G. Favaro (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*. In «Italiano LinguaDue», n. 1, pp. 372-380.
- Grosjean F. (1989), *Neurolinguistics, Beware! The Bilingual is Not Two Monolingual in One Person*. In «Brain and Language», Vol. 36, pp. 3-15.
- Grosjean F. (2015), *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano-Udine, Mimesis.
- Idos (2020), *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Loiero S. e Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Cesati.

- Lüdi G. (2011), *Quale integrazione per i parlanti delle lingue di immigrazione?*. In S. Giannini e Scaglione S. (a cura di), *Lingue e diritti umani*, Roma, Carocci, pp. 81-113.
- Mis (2020), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019*, Roma, Ministero dell'Istruzione-Ufficio di gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Montrul S. (2015), *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Roma-Bari, Laterza.
- Rumbaut R. (1997), *Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality*. In «International Migration Review», Vol. 31, n. 4, pp. 923-960.
- Rumbaut R. (2004), *Ages, Life Stages, and generational Cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States*. In «International Migration Review», Vol. 38, n. 3, pp. 1160-1205.
- Sierens S. e van Avermaet P. (2014), *Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning*. In D. Little, Leung C. e van Avermaet P. (eds.), *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 204-222.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena* (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016), Roma, Aracne.