

Promozione del plurilinguismo in età scolare e inclusione: il progetto IMPACT-FVG 2018-2020

Gianluca Baldo - Federico Salvaggio

ABSTRACT

Building on research results from EU-funded IMPACT-FVG 2018-2020 project, the present article analyses the linguistic repertoire of students with a migratory background in primary and lower secondary schools in the Italian region of Friuli Venezia Giulia. After describing students' linguistic usages in various domains (including the educational one) and in comparison with previous surveys, it observes a tendency towards an increasing resort to Italian in relation to a certain number of communicative situations. The contribution then illustrates the hindrances that stand in the way of a full implementation of educational practices aiming at preserving and supporting students' plurilingualism as a means to enhance the process of inclusion of pupils with migratory background into the Italian school system. To overcome those impediments it eventually suggests the importance of appropriate teachers' training on the sociolinguistic and cultural dimensions related to the preservation of students' plurilingual repertoires.

1. INTRODUZIONE

Il progetto *Impact FVG 2018-2020* nasce nel 2018, nell'ambito di un partenariato tra la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, le Università di Udine e di Trieste e un consorzio di cooperative impegnate nel

¹ I paragrafi 1.-4. sono scritti da Gianluca Baldo, mentre i successivi 5.-8. da Federico Salvaggio.

sociale². Gli obiettivi del gruppo udinese sono favorire l'accoglienza e l'inclusione dei minori con background migratorio, ovvero nati da almeno un genitore straniero, nelle scuole primarie e secondarie di primo grado friulane. Le diverse fasi in cui si articola la ricerca, la cui descrizione completa esula dagli obiettivi del presente contributo, prevedono attività di raccolta di dati sociolinguistici sul campo, la successiva analisi e infine la restituzione attraverso la produzione e diffusione di materiali ad uso delle scuole, incontri formativi con il personale docente e la proposta di un protocollo di accoglienza per una scuola maggiormente inclusiva.

Il contesto territoriale che fa da cornice all'indagine è quello di una regione con una consistente presenza di nuovi cittadini, attratti dalle favorevoli condizioni economiche e dalle possibilità di insediamento abitativo. Al 31 dicembre 2019 il Friuli Venezia Giulia ospita 111.929 residenti stranieri, con un'incidenza pari al 9,2 % e quindi leggermente superiore all'8,4 % nazionale (Idos 2020: 367-371). A livello provinciale, tuttavia, i valori si discostano dalla media, con percentuali spesso più elevate: 10,7 % nel pordenonese, 10,8 % nel goriziano, 10,0 % in area giuliana e infine 7,6 % in provincia di Udine (Idos 2020). Si tratta di una presenza che ha ormai sviluppato un carattere strutturale e non relegata al solo ambito occupazionale lavorativo (Chini 2014: 13; Fusco 2017b: 81). La situazione è particolarmente dinamica all'interno del sistema formativo, dove è ormai significativa e considerevole la componente di alunni con cittadinanza non italiana. I dati ministeriali, aggiornati al 31 agosto 2019 (Mir 2020), confermano per l'anno scolastico 2018-2019 una tendenza alla crescita e rilevano a livello nazionale una incidenza del 10,0 % (857.729 degli 8.579.879 iscritti). Sul piano regionale il valore sale al 12,4 % e anche qui il panorama si differenzia sia a livello territoriale sia rispetto alle diverse tappe del percorso formativo: le percentuali massime sono in provincia di Pordenone

² Per l'Ateneo udinese la responsabile scientifica è Fabiana Fusco, docente di Linguistica. Maggiori informazioni e alcuni materiali, tra cui parte dei primi risultati, sono disponibili sul sito della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (<https://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>).

(14,6 %) e la presenza è di norma più sostenuta nelle scuole dell'infanzia e primaria, per decrescere man mano passando ai gradi superiori³.

2. QUADRO TEORICO METODOLOGICO E CAMPIONE

A livello teorico e metodologico il riferimento principale per *Impact FVG 2018-2020* è la ricerca coordinata da Marina Chini e Cecilia Andorno a Pavia, Torino e nel Piemonte centro-meridionale (Chini 2018; Chini – Andorno 2018). L'indagine, che nel 2012 effettua una vasta rilevazione di dati sociolinguistici sul campo, osserva le forme e i caratteri del plurilinguismo dei minori alloglotti nelle scuole primarie e secondarie di primo grado e fa seguito a uno studio precedente del 2002, con obiettivi in parte assimilabili (Chini 2004). L'approccio e i metodi definiti dal gruppo pavese e piemontese incontrano una prima e più vicina applicazione in Friuli Venezia Giulia già nel 2008 e nel 2013, quando una versione adattata del questionario messo a punto da Chini (2004: 371-377) è somministrata a un campione di parlanti adulti iscritti ai corsi di lingua italiana per stranieri a Udine e in alcuni centri abitati limitrofi (Fusco 2017a, 2017b)⁴.

In questa cornice si inserisce l'idea di *Impact FVG 2018-2020*, che nella fase iniziale di raccolta dei dati sul campo prevede un sondaggio e delle interviste, così da raggiungere tutti i possibili interessati al fenomeno: gli studenti con background migratorio, i loro docenti, i dirigenti

³ Nella scuola dell'infanzia l'incidenza media regionale è del 15,0 % (con valore massimo del 18,8 % in provincia di Pordenone), alla primaria si tocca il 14,6 % (con una punta del 19,3 % nel goriziano), per scendere al 12,8 % alla secondaria di primo grado e all'8,4 % a quella di secondo grado (Mir 2020: 60).

⁴ Tra le successive applicazioni della metodologia di indagine in ambito friulano figura anche Baldo (2017), che fa una ricognizione sul caso specifico della migrazione a catena alla quale è legata la presenza di una nutrita comunità burkinabé presso il piccolo comune di Spilimbergo, in provincia di Pordenone.

scolastici e il personale tecnico amministrativo, infine alcuni dei genitori⁵. Lo strumento utilizzato per la rilevazione con i bambini e i ragazzi di cittadinanza non italiana è una versione modificata di quello usato nello studio di Chini – Andorno (2018: 304-316). Alle sezioni già presenti nel questionario, sulla vita in Italia, sui repertori nel Paese di origine e in quello di accoglienza, sulla scuola e il tempo libero, sugli usi linguistici in famiglia e con i genitori, ne sono state aggiunte due rispettivamente sull'uso degli idiomi d'origine per lo studio e sulle difficoltà affrontate da questi alunni sia nelle fasi di primo ingresso sia nelle scelte scolastiche dopo la secondaria di primo grado⁶.

La scelta delle scuole campione, identificate all'interno di una rete già attiva in precedenza e condivisa dall'Ufficio Scolastico Regionale, considera due ordini di fattori. Sul piano quantitativo si è cercato di dare la precedenza agli Istituti Comprensivi (I.C.) collocati in aree territoriali ad elevata pressione migratoria o noti per la consistente presenza di allievi con cittadinanza non italiana, a livello qualitativo si sono cercati alcuni casi particolarmente rappresentativi, in quanto legati alla pre-

⁵ Tra le applicazioni più recenti dello strumento adottato in area pavese e piemontese (Chini 2004; Chini – Andorno 2018), si segnala pure il progetto *La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva* (2018-2020) dell'Università di Bologna, che si sta sviluppando indipendentemente, ma in un certo senso in parallelo a *Impact FVG 2018-2020*. L'indagine, promossa dalla fondazione Alsos, conta sul gruppo di ricerca coordinato da Chiara Gianollo e si pone come obiettivi lo studio e la valorizzazione delle lingue d'origine degli alunni iscritti alle scuole primarie di alcuni quartieri della città, significativamente toccati dalla presenza di nuovi cittadini (i primi esiti sono in Gianollo – Fiorentini 2020).

⁶ Le lingue d'origine sono qui intese come quelle parlate dalla comunità di origine dei minori e il cui apprendimento può essere iniziato, a seconda dell'età di arrivo del minore in Italia, nel Paese d'origine o in Italia nel solo ambito familiare (e comunitario).

senza di comunità immigrate o poiché correlati ad addensamenti inusuali di specifiche tipologie di informanti⁷. Nel corso dell'anno scolastico 2018-2019 è stato così possibile raggiungere 1.081 bambini, iscritti alle classi IV o V di 31 scuole primarie e alle classi I, II e III di 16 secondarie di primo grado del territorio friulano. Si tratta degli I.C. Centro e Torre di Pordenone, dell'I.C. VI di Udine e del "M. Polo" di Trieste per quanto riguarda le aree urbane principali; dell'I.C. Val Tagliamento per la zona montana della Carnia e degli I.C. "M. Polo" di Grado e "C. Deganutti" di Latisana per la fascia costiera; infine degli I.C. "N. Cantarutti" di Azzano Decimo (PN), "M. Hack" di Maniago (PN), "T. Modotti" di Premariacco e dell'I.C. di Manzano, in altri punti della regione.

3. IL PLURILINGUISMO DEI PARLANTI E DEI REPERTORI

Attraverso i questionari, successivamente analizzati grazie al programma statistico *SPSS* e rielaborati attraverso fogli di calcolo *Excel*, è stato possibile rilevare e catalogare una vasta mole di dati linguistici⁸. Un primo aspetto, già portato alla luce da studi precedenti (Favaro 2017: 173; Chini – Andorno 2018: 64-68), è l'ispessirsi della coorte dei nati in Italia, appartenenti dunque alla cosiddetta seconda generazione⁹.

⁷ Al fine di individuare i punti di rilevazione di maggiore interesse rispetto agli obiettivi dell'indagine, i dati forniti dall'Ufficio Scolastico Regionale sono stati affiancati a quelli delle anagrafi comunali, disponibili in rete attraverso il sito *Comuni-italiani.it* (<http://www.comuni-italiani.it/index.html>), e a quelli della fonte ministeriale *Scuola in chiaro* (<https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro>).

⁸ *Statistical Package for Social Science*, o *SPSS*, è un programma di IBM che consente di effettuare con relativa semplicità calcoli statistici assai precisi. L'utilizzo successivo di *Excel* è stato scelto in virtù delle diverse possibilità offerte dal foglio di calcolo per la creazione di grafici e rielaborazioni visive dei dati.

⁹ Il quadro è in realtà più articolato, dal momento che le diverse tipologie di percorsi ed esperienze migratorie delle famiglie si intrecciano alle differenti fasi della socializzazione del bambino. Tentare una distinzione più fine e cercare di isolare il dato in base a più generazioni intermedie, corrispondenti ai diversi momenti di arrivo in Italia, può rivelarsi decisamente utile (cfr. Rumbaut 2004; Chini – Andorno

Tra i ragazzi figli di almeno un genitore straniero la quota simbolica di un nato in Italia su due è superata nelle scuole friulane già durante l'anno scolastico 2014-2015 (Fusco 2016: 287). Al momento del sondaggio di *Impact FVG 2018-2020* ben il 76,7 % degli informanti indica di essere nato in Italia, mentre il rimanente 22,3 % del campione si frammenta in 50 provenienze. Si tratta di un primo dato oggettivo, fondato sul Paese e sulla città in cui i parlanti affermano di essere nati; a questo valore effettivo si affianca tuttavia una seconda e diversa rappresentazione della realtà, fondata sulla percezione soggettiva dei ragazzi. Le risposte alla domanda meno precisa e circostanziata «Di dove sei?» lasciano infatti spazio a valutazioni individuali talvolta incerte ed emergono anche doppie attribuzioni. Di fronte a questo secondo tipo di domanda, meno deterministica della precedente e correlata più da vicino alle sensazioni dei soggetti, la percentuale di alunni che afferma di essere nata in Italia si riduce notevolmente, fino a toccare un modesto 26,0 %, mentre le provenienze estere aumentano e raggiungono la quota significativa di 92, a includere oltre venti combinazioni multiple, del tipo italo-albanese o italo-cinese.

La migrazione, vissuta in prima persona o indirettamente attraverso l'esperienza dei genitori, si lega dunque strettamente alle esperienze degli studenti con background migratorio e giunge a influenzare la loro autopercezione di sé, con risvolti evidenti anche sul piano identitario (Colombo – Capra 2018: 16). Lo studio del plurilinguismo di questa tipologia di parlanti, a partire già dall'ambito domestico, può rivelarsi allora un fattore di notevole importanza pure ai fini della loro inclusione nel tessuto sociale e scolastico. La biografia, gli atteggiamenti, gli usi e la configurazione dei repertori linguistici degli alunni si coniugano infatti «con una serie di altri bisogni, di natura relazionale e affettiva, ma anche identitaria e psicologica» (Chini 2009: 188). Uno dei quesiti del questionario sociolinguistico permette di sondare proprio questo aspet-

2018: 64-68). Questa categorizzazione più fine e le considerazioni correlate esulano tuttavia dagli obiettivi del presente contributo.

to e consente di individuare le varietà che ricorrono nelle interazioni a cui i ragazzi sono quotidianamente esposti in ambito familiare.

La risposta alla domanda «Quali lingue o dialetti si parlano nella tua famiglia?» rivela che la compresenza di più codici è una esperienza normale per la maggioranza del campione. Dei 1.055 informanti che danno una risposta, 778 (pari al 73,7 %) affermano che le lingue o dialetti sono almeno due, per 221 (20,9 %) sono tre e per 68 (6,4 %) sono quattro o più. I dieci idiomi che ricorrono con maggiore frequenza sono l'italiano (presente nel 71,3 % delle famiglie), l'albanese (15,4 %), l'inglese (14,8 %), il rumeno (14,8 %), il serbo (8,3 %), l'arabo (7,4 %), il francese (7,3 %), il cinese (5,2 %), lo spagnolo (4,6 %) e il russo (3,6 %). Da segnalare anche la presenza di alcune varietà identificate dai parlanti come dialetti, tra cui risulta particolarmente rappresentato il friulano, identificato da 102 informanti e attestato nel 9,4 % dei nuclei familiari¹⁰. Il quadro che emerge è quello di un plurilinguismo ricco, che si realizza in repertori articolati all'interno dei quali, come si è elencato, si colloca con inequivocabile evidenza in prima posizione il codice dominante del Paese di accoglienza.

4. GLI USI LINGUISTICI IN FAMIGLIA E CON GLI AMICI

La gestione di questo cospicuo patrimonio linguistico è un aspetto della quotidianità degli informanti, che si trovano a selezionare di volta in volta e in base alla situazione tra i differenti strumenti espressivi messi a disposizione dal loro repertorio. Due batterie di domande del questionario permettono di delineare un quadro più dettagliato e individuano quali sono le lingue e i dialetti usati dai parlanti con i vari interlocutori

¹⁰ Le varietà del friulano attestate in regione sono strumenti di comunicazione vitali e utilizzati dai parlanti nativi in una pluralità di domini, sono dunque ben presenti sia nelle città sia nei centri urbani periferici dove ha avuto luogo la somministrazione dei questionari (cfr. Fusco 2017a, in particolare il cap. 1).

con i quali possono trovarsi a interagire: «In che lingue o dialetti parlano con te queste persone?» e «In che lingue o dialetti parli tu a queste persone?»¹¹.

All'interno del nucleo familiare l'uso della lingua d'origine appare diffuso e si presenta in forma esclusiva o affiancato dal codice maggioritario del Paese di arrivo. Emergono tuttavia alcune differenze significative tra le scelte degli informanti¹².

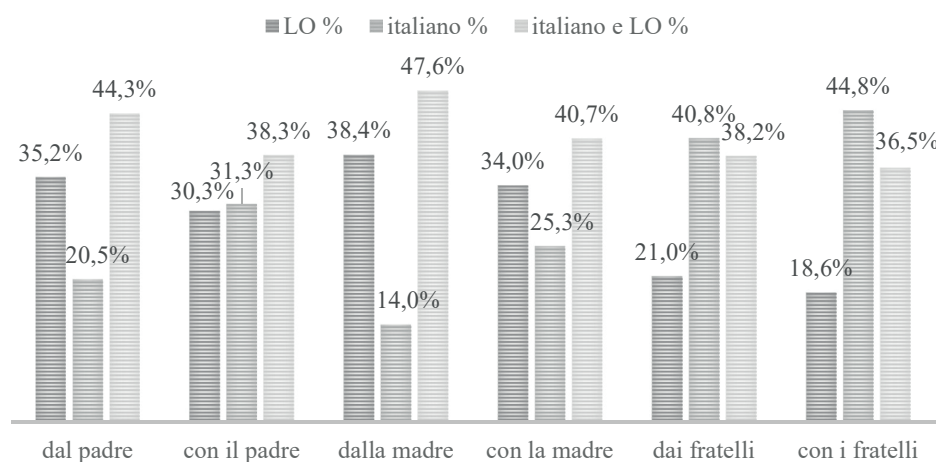


Grafico 1. Usi linguistici nel dominio familiare

¹¹ Nell'elenco sono presenti i familiari, i parenti, gli amici di diversa provenienza, gli insegnanti e diverse tipologie di persone legate alla vita in città.

¹² Tutti i dati sugli usi linguistici presentati in questo contesto sono il frutto dell'analisi e semplificazione dei valori rilevati attraverso le domande 13 e 14 del questionario, ovvero rispettivamente: «In che lingue o dialetti parlano con te queste persone?» e «In che lingue o dialetti parli tu con queste persone?». Le opzioni di scelta concesse agli informanti prevedevano di indicare l'italiano o altri codici, specificando in tale caso quali. Nel dominio familiare (grafico 1.) si presuppone che la prima altra lingua indicata corrisponda a quella di origine ereditata dai genitori (LO nei grafici e nelle tabelle), mentre nel dominio amicale (grafico 2.) il grado di incertezza è maggiore, come indicato in seguito. Si tratta di una parziale approssimazione, che tuttavia consente una analisi del dato sufficientemente precisa rispetto agli obiettivi del contributo.

È più comune che i genitori, in particolare la madre, si rivolgano ai figli nella lingua del Paese di provenienza: nel caso del padre l'utilizzo delle lingue d'origine, esclusivo o assieme all'italiano, si verifica nel 79,5 % delle risposte date; per la madre il valore sale all'86,0 %. Nella direzione opposta, ovvero quando sono i ragazzi a rivolgersi a uno dei due genitori, si registra una decisa erosione e le percentuali scendono rispettivamente a 68,7 % e 74,7 %, a indicare come le preferenze dei figli tendano a cadere più frequentemente sulla lingua del Paese di arrivo. Alle spalle di questi comportamenti sembrano esserci sia livelli di competenza differenziati tra i diversi membri del nucleo familiare sia una scelta effettiva che per i bambini e ragazzi nati in Italia tende a porre il codice del Paese di accoglienza in una posizione di vantaggio rispetto a quello ereditato dai genitori; si tratta quindi di potenziali indicatori di un processo di ristrutturazione dei repertori in atto (Chini 2018).

Le nuove generazioni sembrano quindi ricorrere più spesso all'italiano e la tendenza appare con massima evidenza al confronto con le scelte comunicative verso i fratelli, spesso nati in Italia: la percentuale di utilizzo della lingua d'origine, da sola o associata all'italiano, cala al 59,2 % nella fase ricettiva e al 55,2 % in quella produttiva. Inoltre è proprio in questo contesto del dominio familiare che si constata il livello più basso di uso esclusivo del codice ereditato dai genitori e dalla loro esperienza migratoria: solamente nel 18,6 % dei casi gli informanti dichiarano di adottare questo strumento comunicativo per rivolgersi direttamente ai fratelli o alle sorelle, mentre la percentuale sale al 34,0 % nel dialogo con le madri e al 30,3 % in quello con i padri¹³.

Al di fuori delle mura domestiche, nel dominio amicale e del tempo libero, gli informanti sembrano optare per scelte che danno sempre maggiore spazio e rilievo al codice del Paese di arrivo.

¹³ Come evidenziato dai dati in area pavese e piemontese (Chini 2018: 149-153), le madri sembrano dimostrarsi più conservative e prediligono l'uso della lingua d'origine sia quando si rivolgono ai figli (+6,5 % rispetto ai padri), sia nella direzione opposta (+6,0 %).

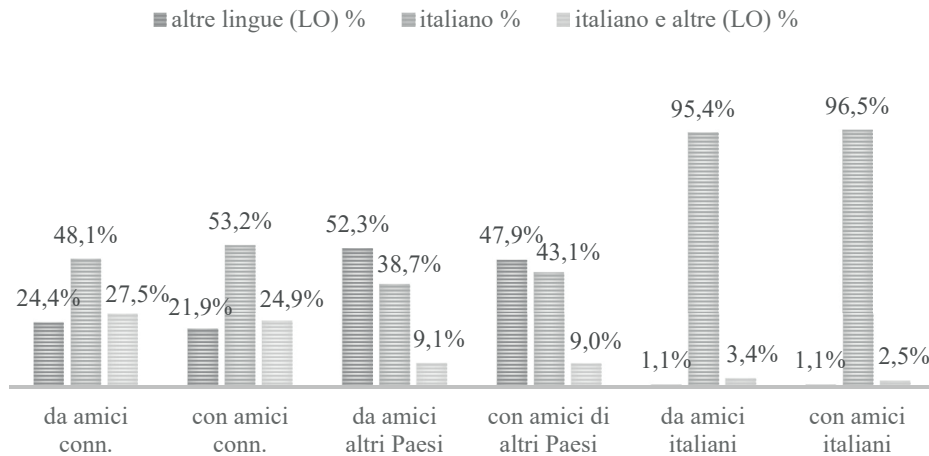


Grafico 2. Usi linguistici nel dominio amicale

In questi ambiti la lingua dei genitori sembra disporre di uno spazio limitato, spesso condiviso con altri codici veicolari. Accade in particolare nel caso degli amici che provengono da altri Paesi, caso in cui tuttavia le ‘altre lingue’ potrebbero includere un idioma veicolare comune, adatto a sostenere la comunicazione: tra i parlanti che rispondono a questa sezione del questionario il 61,3 % afferma di assistere a questa strategia in ricezione, rispetto al 56,9 % che dichiara di utilizzarla in fase produttiva¹⁴. L’utilizzo dell’italiano guadagna invece decisamente terreno e la sua adozione in forma esclusiva interessa in questa situazione il 38,7 % (uso da parte di) e il 43,1 % (uso con) dei locutori. Anche con gli amici connazionali, quando le ‘altre lingue’ coincidono verosimilmente con quelle d’origine, gli ambiti d’uso dell’idioma del Paese di

¹⁴ I codici negoziati come veicolari possono essere differenti e variano in base alla situazione e alle risorse presenti nei repertori degli interlocutori. Per esempio tra parlanti di area nordafricana si ricorre spesso al francese o a una varietà di arabo in grado di garantire un sufficiente grado di intercomprensione, per i soggetti che vengono dai Paesi dell’Africa subsahariana, invece, la scelta cade sull’inglese o sul francese, lingue esogene di eredità coloniale che tuttavia sono note alla maggior parte dei parlanti provenienti da quei territori e utilizzate spesso proprio con questa funzione pure nei Paesi di origine (Siebetchu 2020).

accoglienza crescono rapidamente, a spese delle altre risorse presenti nel repertorio: il 48,1 % degli informanti dichiara che gli amici connazionali vi fanno ricorso per parlare con loro e nel 53,2 % dei casi optano attivamente per la medesima scelta. Gli usi esclusivi delle lingue d'origine calano invece in questo contesto al 24,4 % (uso da parte di) e al 21,9 % (uso con). Infine, le situazioni di socializzazione con i coetanei italiani sono ampiamente dominate dal codice del Paese di accoglienza, che risulta in questo caso il più familiare agli interlocutori e raggiunge così percentuali superiori al 95,0 % di adozione in forma esclusiva.

Questa analisi preliminare dei dati raccolti sembra confermare la presenza di un processo attivo di ristrutturazione dei repertori, che presentano una struttura già per certi versi differente rispetto a quella delineata da ricerche analoghe svolte altrove e in momenti diversi (in particolare Chini 2004; Chini – Andorno 2018; Gianollo – Fiorentini 2020). Gli ambiti di utilizzo delle risorse comunicative di cui dispongono i giovani parlanti sembrano in fase di evoluzione e riequilibrio. Il processo di *shift* verso la lingua italiana è graduale, particolarmente evidente nel caso della comunicazione con i fratelli e con gli amici connazionali, ma con la tendenza generale a intaccare la maggior parte degli usi (Chini 2018: 269-274). Il codice d'origine ereditato dai genitori offre una certa resistenza, soprattutto nella comunicazione con la madre e con il padre, tuttavia in assenza di interventi specifici è plausibile ritenere che questo ricco plurilinguismo possa subire negli anni un ridimensionamento, che costituirebbe una perdita non solamente per i parlanti, ma anche in termini di risorse per l'intero Paese ospitante (Favaro 2017: 180-183).

5. LE LINGUE D'ORIGINE A SCUOLA E NELLO STUDIO

Come ricordato al paragrafo 2., nel questionario somministrato ai minori è stata inserita una batteria di domande relative all'uso delle lingue d'origine a scuola e nello studio. Si è voluto in questo modo verificare quale ruolo le lingue d'origine abbiano come mezzo di acquisizione di saperi scolastici legati alle varie discipline curriculari. Se compito della scuola è anche quello di sostenere gli alunni nel processo di conoscenza,

comprensione e interpretazione del mondo in cui vivono, attraverso l'approfondimento delle sue dimensioni geografiche, storiche, culturali, religiose e linguistiche (si pensi appunto a discipline come la storia, la geografia, la religione, le lingue straniere, ecc.), è apparso naturale chiedersi se il ricco repertorio linguistico degli alunni con background migratorio, descritto al paragrafo 3., entri in causa in tale processo. La conoscenza delle lingue straniere è peraltro un elemento determinante per il conseguimento di una futura collocazione lavorativa pertanto la valorizzazione del patrimonio linguistico degli alunni appare rilevante anche ai fini dell'orientamento verso le scelte in uscita al termine dei vari gradi del percorso formativo.

Occorre innanzitutto rilevare che, rispetto alle strategie di valorizzazione a livello scolastico del bagaglio linguistico e culturale dei discenti di origine straniera (e non), la ricerca condotta evidenzia uno scollamento tra quanto dichiarato nelle interviste da docenti e personale scolastico (e quanto contenuto nei protocolli d'accoglienza per minori di origine straniera in uso presso le varie scuole) e quanto riscontrato attraverso i questionari somministrati ai diretti interessati. Se a livello teorico i docenti intervistati appaiono generalmente consapevoli dell'importanza delle lingue e delle culture d'origine e motivati ad intraprendere azioni volte alla loro tutela e riconoscimento, dall'altra la traduzione di tali intendimenti all'interno della pratica didattica quotidiana risulta scontrarsi con impedimenti di varia natura che ne minimizzano la portata e che fanno sì che, da parte degli studenti di origine straniera, tale attenzione della scuola verso le proprie lingue e culture sia avvertita solo in modo ridotto. Nei prossimi paragrafi verranno presi in esame due dei principali impedimenti riscontrati: il ridotto sviluppo delle abilità di letto-scrittura nelle lingue d'origine e la limitata familiarità da parte dei docenti con i contesti linguistico-culturali d'origine di molti alunni con background migratorio.

6. ABILITÀ SCRITTE E LINGUE D'ORIGINE

Tra le difficoltà che si frappongono all'utilizzo delle lingue d'origine per lo studio figura in primo luogo la natura stessa delle lingue d'origine e le caratteristiche precipue delle modalità attraverso le quali queste vengono acquisite; modalità che tendono mediamente a favorire un maggior sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte (cfr. Montrul 2016: 44-48). Si comprende bene come la mancata acquisizione di adeguate capacità di letto-scrittura crei delle difficoltà nel confrontarsi con fonti scritte nella propria lingua d'origine e tutto questo abbia evidenti ripercussioni sul processo di apprendimento di saperi scolastici e disciplinari attraverso le lingue d'origine.

Lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di letto-scrittura avvengono infatti, anche per il madrelingua, primariamente attraverso la scolarizzazione. *Studiare* è in molte lingue sinonimo di *leggere e scrivere* (si pensi al bengalese *lekhāparā*, letteralmente “leggere-scrivere”, che indica “studio” e “istruzione”, o all'arabo dialettale marocchino *qra* “studiare”, “andare a scuola”, “essere studente”, legato alla radice classica *qara'a* che significa “recitare”, “leggere”, “studiare”). Nel caso di studenti arrivati in Italia in età prescolare o nati in Italia da genitori stranieri è evidente che la conoscenza della lingua d'origine, se appresa al di fuori di una modalità di tipo scolastico (anche informale o domestica), risulterà lacunosa soprattutto dal punto di vista proprio delle abilità ricettive e produttive scritte.

Sulla base di quanto sinora affermato non stupisce rilevare che, dall'analisi delle risposte degli studenti alla domande del questionario in cui veniva chiesto loro di attribuire un valore (da 1 a 10) alle proprie abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere), sia in italiano sia nelle lingue d'origine, le abilità di letto-scrittura nelle lingue d'origine risultino essere quelle in cui gli alunni con background migratorio si sentono meno competenti e più insicuri anche rispetto alle proprie competenze in lingua italiana.

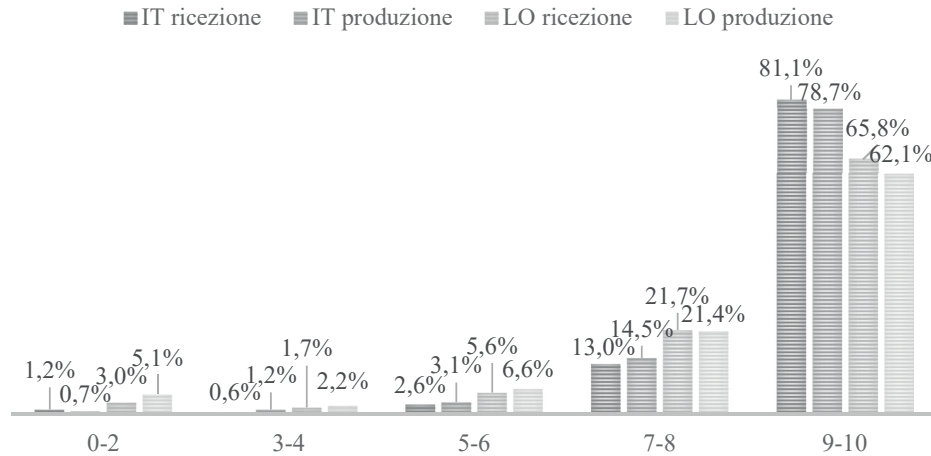


Grafico 3. Abilità orali in italiano (IT) e LO

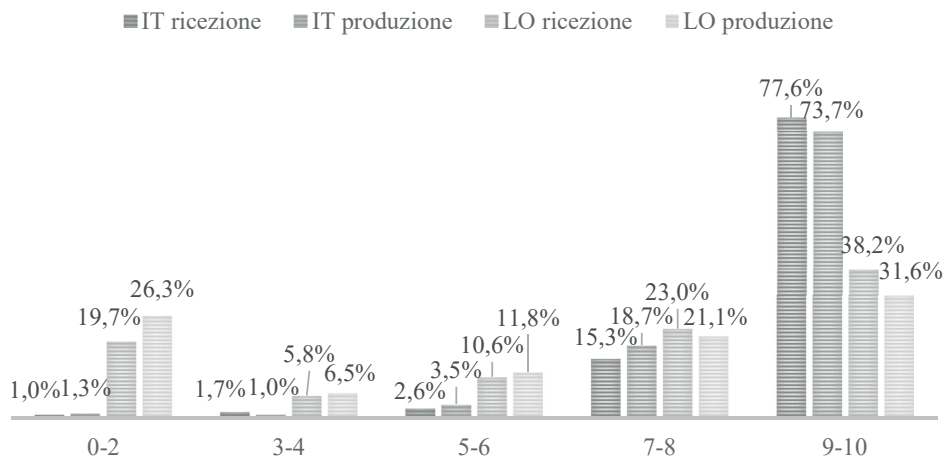


Grafico 4. Abilità scritte in italiano (IT) e LO

Come illustrato dai grafici 3. e 4. lo scarto maggiore tra lingua italiana e lingue di origine si ha proprio in corrispondenza delle abilità scritte con le abilità produttive che mostrano percentuali più basse delle corrispettive ricettive in corrispondenza dei livelli di valutazione superiori (7-8 e 9-10) e percentuali più elevate in corrispondenza dei livelli

di valutazione inferiori (0-2 e 3-4). Le abilità mediamente più sviluppate nelle lingue d'origine sarebbero quindi in ordine decrescente: ascolto, parlato, lettura e scrittura. Dati che confermano quanto rilevato in ambito statunitense, sempre attraverso una richiesta di autovalutazione, da Carreira – Kagan (2011: 46)¹⁵ e da Montrul – Bhatt – Girju (2015: 579, 586, 592).

Se poniamo in relazione questi dati con quanto affermato al paragrafo 4. a proposito del graduale processo di *shift* verso la lingua italiana, che occupa sempre più domini, comprendiamo bene perché alla domanda «Usi la lingua d'origine della tua famiglia per fare ricerche e studiare?» solo l'11,1 % risponda di avvalersi regolarmente delle lingue d'origine per lo studio, mentre il 21,5 % vi faccia ricorso solo saltuariamente e il 65,5 % mai o quasi mai. Sembra infatti ragionevole ipotizzare che l'inadeguata padronanza delle abilità di letto-scrittura ponga notevoli limiti alla possibilità di fare approfondimenti e ricerche scolastici nelle lingue d'origine. Per dirla con Cummins (1979) gli alunni di origine straniera avrebbero quindi mediamente sviluppato competenze nelle lingue d'origine che permettono loro di affrontare compiti comunicativi basati su abilità di tipo BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), ma non avrebbero sufficientemente sviluppato le abilità di tipo CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) che risultano essenziali per l'utilizzo delle lingue di origine nello studio.

Naturalmente insegnanti opportunamente sensibilizzati su queste peculiarità acquisizionali delle lingue d'origine potranno utilizzare strategie alternative come suggerire attività di approfondimento basate sull'ascolto di testi orali nelle lingue d'origine (per esempio documentari). Occorrerà però tenere in debita considerazione anche il caso delle

¹⁵ Carreira e Kagan riportano le seguenti percentuali di studenti che hanno valutato come “Advanced” le proprie competenze nelle abilità linguistiche di base nelle lingue d'origine: 31,0 % ascolto, 24,3 % parlato, 15,4 % lettura, 11,3 % scrittura. Inversamente la risposta “Low” mostra un andamento crescente: 4,2 % ascolto, 16,8 % parlato, 28,8 % lettura, 40,3 % scrittura (2011: 46).

lingue cosiddette diglossiche¹⁶, come l'arabo, in cui la stragrande maggioranza dei documentari sono prodotti in una varietà linguistica distinta fono-morfo-sintatticamente e semanticamente dalla varietà colloquiale appresa dai minori in ambito familiare ed extrascolastico.

7. L'INCLUSIONE DEI SAPERI LINGUISTICI E CULTURALI

Rispetto alle questioni discusse nel precedente paragrafo va rilevato un ulteriore aspetto che merita di essere indagato in modo più approfondito. Alla successiva domanda del questionario «Quello che sai del tuo Paese di origine è utile in qualche materia?», il 51,5 % risponde affermativamente e menziona, tra le materie in cui si ritiene favorito per via del proprio background linguistico-culturale familiare, la storia, la geografia, la religione e le lingue. Viene pertanto da chiedersi se, pur nei limiti delle conoscenze possedute dagli alunni rispetto alle proprie lingue e culture d'origine, gli studenti con background migratorio siano adeguatamente stimolati a porre in relazione tali saperi, acquisiti attraverso il vissuto personale e l'ambito familiare, con i contenuti delle discipline curriculari affrontati a scuola e se il limitato ricorso alle lingue d'origine per lo studio rilevato non sia da imputare, oltre che a fattori legati al livello di padronanza del codice, anche ad una mancata sollecitazione da parte della scuola in tal senso. A queste domande tentano di trovare una risposta i successivi tre quesiti del questionario.

¹⁶ Per una discussione sulle problematiche legate a una tale definizione in riferimento alla realtà sociolinguistica della lingua araba si veda ad esempio Giolfo – Sinatora (2011).

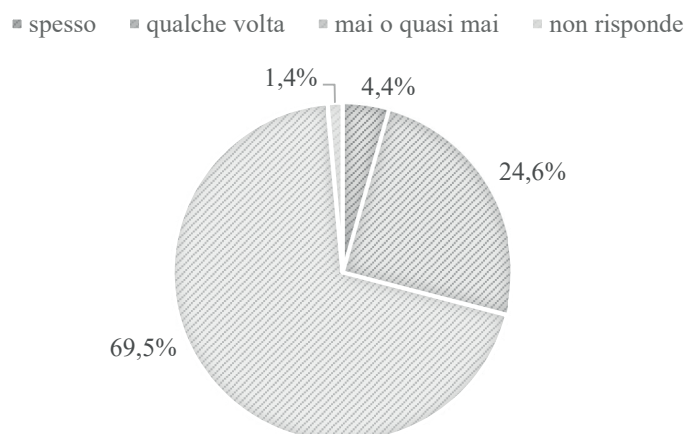


Grafico 5. «A scuola le maestre e i Prof. ti chiedono di parlare o scrivere nella tua lingua d'origine?»

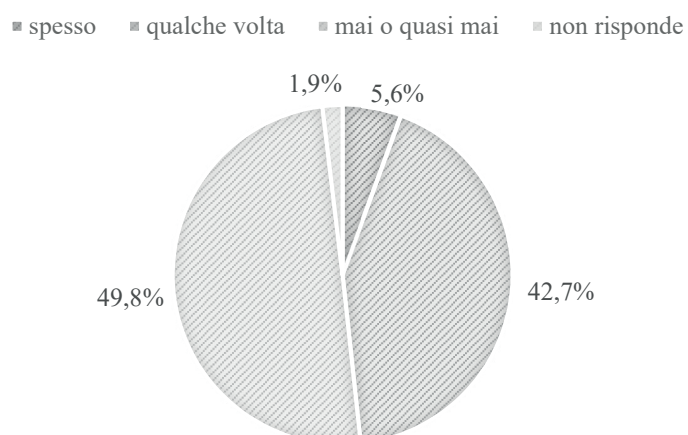


Grafico 6. «A scuola le maestre e i Prof. ti chiedono di parlare del tuo Paese?»

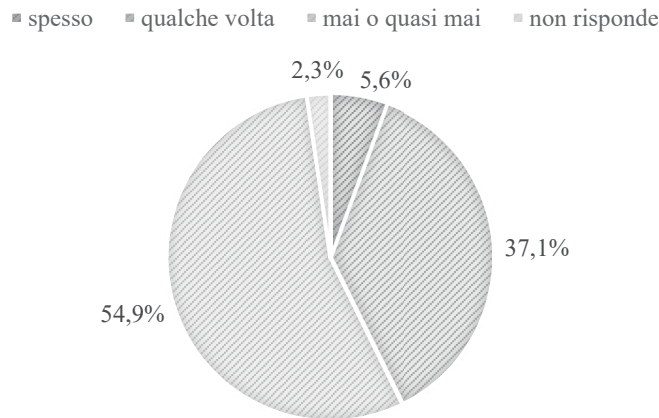


Grafico 7. «A scuola le maestre e i Prof. parlano del tuo Paese o della tua lingua?»

Come emerge dai grafici 5., 6. e 7. la percentuale di studenti che percepisce come rari o assenti i riferimenti (o le richieste di riferimenti) alle lingue e culture d'origine da parte degli insegnanti risulta significativamente elevata per tutte e tre le domande (con un valore medio del 58 %). Specularmente la percentuale di studenti che ritiene invece che tali riferimenti siano presenti in modo regolare nella didattica quotidiana risulta piuttosto bassa in tutti e tre i casi (valore medio 5,2 %). Appare degno di nota il fatto che il valore più alto raggiunto dalla risposta «mai o quasi mai» (69,5 %) e quello più basso della risposta «spesso» (4,4 %) appaiano proprio in corrispondenza della domanda sulla frequenza delle richieste da parte degli insegnanti ai propri alunni di esprimersi per iscritto o oralmente nelle proprie lingue d'origine. Segnale questo che rivelerebbe una evidente difficoltà da parte degli insegnanti nel sollecitare da parte degli studenti con background migratorio interventi che riguardino le proprie lingue d'origine all'interno della pratica didattica. Più frequenti appaiono invece le richieste su base regolare (5,6 %) e occasionale (42,7 %) da parte degli insegnanti di informazioni sui paesi d'origine dei propri studenti; richiesta di informazioni che, nella percezione degli informanti, supera percentualmente quanto

offerto dagli insegnanti stessi in termini di informazioni sui paesi e lingue d'origine del gruppo classe.

Dal confronto tra questi dati con quanto emerso dalle interviste e dalle formazioni con i docenti appare chiaramente che il secondo maggiore ostacolo alla messa in atto di pratiche didattiche che includano e valorizzino i saperi linguistici e culturali dei discenti di origine straniera vada identificato nella limitata familiarità dei docenti rispetto ai contesti linguistico-culturali di provenienza degli studenti. Per dichiarazione esplicita degli stessi docenti, è proprio a tale inadeguata conoscenza di molte delle lingue e culture di provenienza dei propri alunni con background migratorio (specialmente nel caso di lingue e paesi extraeuropei o comunque dell'Est Europa) che vanno ricondotte le principali difficoltà a introdurre (o a sollecitare da parte degli studenti) puntuali riferimenti linguistico-culturali a tali contesti all'interno delle proprie lezioni e attinenti ai contenuti disciplinari illustrati. Appare significativo che tra le aree meno conosciute figurino ad esempio quelle del Sud del mondo, quelle legate alla civiltà islamica e hindu, e quelle a est dell'ex cortina di ferro, ovvero proprio quei contesti culturali più distanti per storia, cultura, religione e ideologia politica dall'Occidente europeo contemporaneo.

8. CONCLUSIONI

Nonostante l'insistenza teorica dei protocolli scolastici di accoglienza dei minori con background migratorio sull'importanza ai fini dell'inclusione e della valorizzazione delle conoscenze di tutti gli alunni (anche linguistiche) di una educazione interculturale e plurilingue come elemento essenziale e trasversale a tutte le discipline, l'integrazione di un tale approccio nella didattica quotidiana delle discipline curricolari

incontra ancora molte difficoltà e resistenze¹⁷. Il ricco repertorio linguistico che caratterizza gli alunni di origine straniera delle scuole friulane, descritto nel presente contributo, rischia quindi negli anni futuri, se non adeguatamente sostenuto e valorizzato, di subire un ridimensionamento con conseguente perdita di competenze linguistiche da parte degli studenti stessi e di risorse plurilingui per il Paese. La ricerca condotta rivela infatti una tendenza in atto all'estensione dell'uso della lingua italiana a un numero sempre maggiore di domini a scapito delle lingue di origine. Parallelamente a questa erosione delle lingue di origine si registra una notevole difficoltà da parte degli insegnanti a sostenere il mantenimento e lo sviluppo di tali lingue a causa di un'inadeguata preparazione e della mancanza di familiarità con molti dei contesti linguistico-culturali di origine degli alunni di origine straniera; contesti che il nostro sistema di istruzione (al di fuori di determinati percorsi avanzati di ambito linguistico, antropologico, orientalistico, africanistico, slavistico, ecc.), a detta dei docenti non riuscirebbe a trattare se non in modo sintetico e generale.

La sfida della promozione del plurilinguismo in età scolare appare quindi non solo strettamente legata all'inclusione dei minori di origine straniera e alla valorizzazione dei loro saperi nella pratica didattica, ma anche alla necessità di un ampliamento, attraverso adeguati interventi formativi (auspicati dagli insegnanti stessi intervistati), degli orizzonti culturali della scuola stessa che altrimenti rischia a sua volta di non essere sufficientemente e consapevolmente *inclusa* nelle dinamiche che caratterizzano la realtà in cui opera. Una realtà caratterizzata non solo da sempre più consistenti fenomeni migratori, ma anche da una vera e propria ridefinizione degli spazi geopolitici, economici e culturali che si attua per mezzo di fenomeni come l'allargamento dell'Europa a est, l'emergere di nuove potenze economiche e l'apertura di nuove vie commerciali.

¹⁷ Protocolli che a loro volta recepiscono le raccomandazioni ministeriali in materia (cfr. MIUR 2015) e si allineano con la prospettiva del Consiglio di Europa (cfr. Cognigni 2020: 52-78).

Università di Udine
Dipartimento di Lingue e Letterature,
Comunicazione, Formazione e Società
gianluca.baldo@uniud.it
federico.salvaggio@uniud.it

BIBLIOGRAFIA

Baldo, G.

2017 *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», 9, 2, pp. 121-161.

Carreira, M. – Kagan, O.

2011 *The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development*, in «Foreign Language Annals» 44, pp. 40-64.

Chini, M.

2009 *Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)*, in «Italiano LinguaDue», 1, 1, pp. 185-202.

2014 *Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia*, in *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di A. De Meo, Milano, Officinaventuno, pp. 9-42.

2018 *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 9-42.

Chini, M. (a cura di)

2004 *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.

Chini, M. – Andorno, C.M. (a cura di)

2018 *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*, Milano, FrancoAngeli.

Cognigni, E.

2020 *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.

Colombo, M. – Capra, M.

2018 *I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative*, in Cicciarelli, E. (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 15-37.

Cummins, J.

1979 *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in «Working Papers on Bilingualism», 19, pp. 121-129.

Favaro, G.

2017 *L'italiano lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini "nuovi italiani"*, in Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena, 7-9 aprile 2016*, Roma, Aracne, pp. 167-185.

Fusco, F.

2016 *Le 'nuove minoranze' a Udine. Un osservatorio sugli studenti immigrati e sull'insegnamento dell'italiano L2*, in De Marco, A. (a cura di), *Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*, Perugia, Guerra, pp. 285-292.

2017a *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.

2017b *Lingue e repertori di immigrati a Udine. Una ricerca*, in Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena, 7-9 aprile 2016*, Roma, Aracne, pp. 79-91.

Gianollo, C. – Fiorentini, I.

2020 *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 372-380.

Giolfo, M. – Sinatora, F.

2011 *Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intents*, in Valore, P. (a cura di), *Multilingualism, Language, Power and Knowledge*, Pisa, Edistudio, pp. 103-128.

IDOS

2020 *Dossier statistico immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS.

MIR

2020 *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018/2019*, Ministero dell'Istruzione – Ufficio di gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

MIUR

2015 *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Nota MIUR, 09/09/2015, prot. n. 5535.

Montrul, S.

2016 *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

Montrul, S. – Bhatt, R. – Girju, R.

2015 *Differential object marking in Spanish, Hindi and Romanian as heritage languages*, in «Language», 91, 3, pp. 564-610.

Rumbaut, R.G.

2004 *Age, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, in «International Migration Review», 38, 3, pp. 1160-1205.

Siebetcheu, R.

2020 *Lingue dell'Africa subsahariana*, in Fiorentini, I. *et al.* (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia UP, pp. 227-240.