

Il bilinguismo nei bambini con background migratorio

Bilingualism of children from a migrant background

Giovanni Giulio Valtolina

Università Cattolica del Sacro Cuore,
Largo Gemelli, 1 - 20123 Milano, Italia;
Fondazione ISMU ETS,
Via Copernico, 1 - 20125 Milano, Italia;
e-mail: giovanni.valtolina@unicatt.it; tel.: 02.72342956

Ricevuto: 06.06.2024 - **Accettato:** 10.07.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

La trasformazione che, negli ultimi decenni, la società italiana ha subito a seguito dell'immigrazione pone alla scuola sfide impegnative, prima fra tutte quella di trovare strategie e metodologie efficaci per far apprendere la lingua italiana agli alunni con background migratorio. Anche a seguito dei nuovi sviluppi nell'ambito delle neuroscienze, è emerso il concetto di *translanguaging*, che promuove la mescolanza intenzionale delle lingue in classe, per sfruttare l'intero repertorio linguistico dei bambini bilingui. Le ricerche hanno mostrato che le strategie di *translanguaging* possono facilitare l'apprendimento linguistico e il trasferimento concettuale dalla L1 alla L2. Occorre quindi implementare metodologie che valorizzino e supportino lo sviluppo di un repertorio plurilingue, in un'ottica di inclusione e formazione dei futuri cittadini.

Parole chiave: migrazione; scuola; bilinguismo; integrazione; inclusione; translanguaging.

G. G. Valtolina / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18560

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Abstract

The transformation that Italian society has undergone in recent decades because of immigration poses significant challenges to schools, primarily in developing effective strategies to teach Italian to pupils with a migrant background. Additionally, as a consequence of recent advances in neuroscience, the concept of translanguaging has emerged, which advocates the deliberate integration of languages in the classroom in order to harness the full linguistic potential of bilingual children. Research has demonstrated that translanguaging strategies can facilitate language learning and conceptual transfer from L1 to L2. Consequently, it is important to implement methodologies that enhance and support the development of a multilingual repertoire, with a view to the inclusion and education of future citizens.

Key words: migration; school; bilingualism; integration; inclusion; translanguaging.

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'immigrazione straniera in Italia ha modificato le caratteristiche della popolazione residente e ha prodotto significativi effetti, specialmente tra le fasce giovanili della popolazione, alle quali hanno oltremodo contribuito i figli nati in Italia delle famiglie primomigranti. Come fa rilevare l'ISTAT (2024), i giovani stranieri tra gli 11 e i 19 anni, residenti nel nostro Paese al 1° gennaio 2024, sono 497.464¹ e rappresentano il 9,7% dei ragazzi in questa fascia di età, con un'incidenza leggermente più elevata di quella che si rileva per il totale degli stranieri sull'insieme della popolazione (9%). L'indagine condotta dall'ISTAT consente di conoscere anche altri dati interessanti sulla composizione “multi-etnica” di questo particolare segmento di popolazione. Nel 59,5% dei casi si tratta di minori stranieri nati in Italia; l'11,7% è nato invece all'estero e giunto nel nostro Paese prima dei 6 anni; il 17% è immigrato in età scolare (tra 6 e 10 anni); infine l'11,8% è arrivato a 11 anni o più avanti. Per quanto riguarda, invece, le presenze nella scuola, la fondazione Ismu stima che gli studenti con background migratorio, cioè nati e/o cresciuti in Italia da almeno un genitore straniero, siano, al 1.1.2023, circa 1.400.000, il 17,4% della popolazione scolastica complessiva. A fronte di questo quadro, le sfide a cui è chiamata la scuola italiana sono molte e impegnative, prima fra tutte quella di far apprendere la lingua italiana, strumento primario e fondamentale per una reale integrazione.

¹ Stima provvisoria (10 maggio 2024).

La perdita della lingua materna a seguito del contatto linguistico

L'aumento degli studenti con cittadinanza non italiana ha naturalmente comportato un incremento anche delle diverse lingue parlate nel nostro Paese: il rumeno, l'albanese, l'arabo, il cinese, l'ucraino e lo spagnolo sono solo alcune delle lingue maggiormente parlate in Italia dalla popolazione di origine straniera (ISTAT, 2023). Ciò ha comportato un significativo incremento di studi e ricerche dedicate agli studenti bilingue, che hanno evidenziato come la capacità di comprendere e parlare due o più lingue dipenda da fattori plurimi: cognitivi, linguistici, psicosociali e culturali (Garraffa et al., 2020).

Il bilinguismo si riferisce sia al concetto più generale e ampio della competenza e dell'uso di due lingue, sia a quello più specifico di repertorio linguistico (meglio definito come bilinguismo sociale) formato da due lingue, che si oppone a diglossia, che è una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare (Dal Negro, 2010). Tradizionalmente, si distingue fra bilinguismo bilanciato (pari competenza in entrambe le lingue) e bilinguismo non bilanciato, che può arrivare a comprendere anche una competenza solo passiva (o ricettiva) di una delle due, come accade a molti primomigranti (Vega-Mendoza et al., 2015).

Da una prospettiva psicologica, la lingua della famiglia permette al bambino di comunicare sin da piccolissimo e svolge, allo stesso tempo, un'importante funzione emotiva: parlare la lingua materna consente al bambino di appropriarsi del sistema simbolico della cultura d'origine dei genitori e partecipare attivamente alla costruzione della sua identità (Valtolina, 2005). Con l'ingresso nella scuola, però, il bambino con background migratorio si trova necessariamente a dover imparare a utilizzare una nuova lingua e ciò comporta una profonda trasformazione delle abitudini linguistiche acquisite in famiglia.

Contrariamente a quanto si possa pensare, però, il contatto linguistico di solito non innesca una semplice operazione di somma delle due lingue, che ha come risultato automatico la conoscenza adeguata di entrambe (Bettoni, 2005). Innesca piuttosto due processi: l'apprendimento dell'italiano (L2) e la perdita della lingua d'origine (L1). La velocità e l'esito finale del percorso di apprendimento dell'italiano è però molto diversificato, a seconda delle diverse esperienze e provenienze dei bambini. Sempre Bettoni (2001) ha provato a indicare alcune caratteristiche che possono favorire un più rapido ed efficace apprendimento dell'italiano: il bambino che ha una lingua materna più vicina all'italiano; il bambino che è culturalmente più vicino alla tradizione culturale italiana; il bambino che è già bilingue in altre lingue; il bambino che ha già una precedente esperienza di apprendimento di una L2; il

bambino che appartiene a una famiglia che intende rimanere permanentemente in Italia; il bambino che appartiene a un gruppo etnico poco coeso, piccolo e aperto; il bambino che può fruire di un input linguistico qualitativamente e quantitativamente più ricco; il bambino che gode di un insegnamento migliore; il bambino che mette in atto strategie di apprendimento più efficaci. Naturalmente, ancora molto rimane da studiare su come questi fattori interagiscono l'uno con l'altro.

Per quanto riguarda il secondo dei due processi che interessano il contatto linguistico generato dalla migrazione – la perdita della lingua d'origine –, occorre segnalare che esso rimane molto più nascosto rispetto a quello relativo all'apprendimento della L2. Infatti, avviene senza che ce se ne renda conto, data la scarsissima conoscenza che gli autoctoni hanno delle lingue parlate dai bambini immigrati. Non per questo però questo processo risulta meno importante per chi lo subisce.

Quello che accade linguisticamente a questi bambini, a seguito del loro inserimento a scuola, è stato ricondotto a tre principali dinamiche (Chini & Andorno, 2019): lo *shift*, cioè il graduale abbandono dell'uso della L1 rimpiazzato dall'uso della L2: dato il grande numero di scambi comunicativi quotidiani a scuola, se si diventa bilingui e si incomincia a usare una nuova lingua diminuisce simmetricamente l'uso dell'altra; l'*interferenza* tra una lingua e l'altra, soprattutto se il bilinguismo non è ancora stabilizzato ma è in fase di *shift*; l'*erosione*, cioè la perdita sempre più consistente della capacità di usare la lingua materna, soprattutto se i figli usano sempre meno la lingua dei genitori e in ambiti sempre più limitati fuori dall'ambiente domestico.

A fronte di questi processi, una valutazione per ottenere una stima attendibile della conoscenza della L1 e della L2 dei bambini con background migratorio diviene quindi indispensabile. Ad oggi, però, i test che valutano le competenze nella lingua materna dei bambini con background migratorio sono ancora insufficienti e vengono pertanto utilizzati test di valutazione di competenze linguistiche creati per bambini monolingui italiani, incorrendo così in una valutazione linguistica incompleta e falsata (Fumagalli et al., 2019).

Al fine di ampliare la gamma di strumenti di valutazione idonei per bambini migranti plurilingui, è stato quindi avviato uno studio per la traduzione in lingua italiana del test transculturale *ELAL d'Avicenne* (*Évaluation Langagière pour ALlo-phones et primo-arrivants*) (Fumagalli et al., 2019). L'*ELAL d'Avicenne* è stato creato e validato dall'equipe multidisciplinare del *Centre du Langage* del Servizio di Psicopatologia del bambino e dell'adolescente dell'ospedale Avicenne di Bobigny (Ile de France – France),

nell'ambito del programma di ricerca “*D'une langue à l'autre, parcours langagiers des enfants de migrants*”, condotto sotto la direzione di Marie Rose Moro.

Sono diverse le ragioni per le quali vale la pena di presentare – seppur brevemente – questo test. Innanzitutto, per il fatto che si tratta del primo test a livello internazionale validato transculturalmente. In seconda battuta, per le sue peculiari caratteristiche. Il test *L'ELAL d'Avicenne*, infatti, non è un classico test standardizzato, ma piuttosto uno strumento clinico di supporto, somministrabile a bambini di età compresa dai 3 anni e 5 mesi ai 6 anni e 5 mesi (Rezzoug et al., 2018). In quanto transculturale, il test consente la valutazione di concetti semplici, universalmente acquisiti prima dei 6 anni e 5 mesi. Si tratta di uno strumento che valuta delle competenze minime in L1, universalmente acquisite, prendendo in considerazione le molteplici forme di espressione linguistica in contesti culturali differenti. Lo strumento è stato pensato per essere utilizzato da diversi professionisti (insegnanti, psicologi, medici, logopedisti) che, in collaborazione con un mediatore linguistico, possono approfondire e valorizzare le conoscenze e le competenze dei bambini plurilingui in lingua materna, qualunque essa sia (Fumagalli et al., 2019).

Il *translanguaging* in classe

Da alcuni anni, nell'ambito della linguistica applicata all'ambito educativo, è stato introdotto il concetto di *translanguaging* (Bosma et al., 2023). Si tratta di un fenomeno che descrive il modo in cui bambini, adolescenti e adulti bi-multilingui costruiscono significati e attingono al proprio repertorio linguistico attraverso modalità che superano i confini tra le lingue e fanno ricorso a strategie creative, dinamiche e originali. Carbonara e Scibetta (2020) chiariscono che il *translanguaging* è quindi da considerare “*un processo di costruzione di significato attraverso più varietà linguistiche che riabilita la creatività e la criticità dei parlanti*” (p. 28). Il concetto di *translanguaging*, inteso come utilizzo dell'intero repertorio del soggetto plurilingue, appare più adatto a esprimere la mobilità e la diversità rispetto ai concetti di multilinguismo e plurilinguismo. In forza della sua capacità di descrivere le pratiche discorsive dei soggetti che dispongono di repertori plurilingui in maniera più puntuale rispetto ai concetti di bilinguismo (che rimanda a un sistema monolingue binario) e plurilinguismo, i due studiosi affermano che la nozione di *translanguaging* si contrappone a molti altri concetti, che descrivono pratiche plurime, come ad esempio quello di *code switching*.

Nell'ambito scolastico, da decenni la prassi è quella di creare un contesto monolingue, in cui le diverse lingue dei bambini bilingui vengono tenute

separate, partendo dal presupposto che ciò eviti la confusione o la contaminazione linguistica (Bosma et al., 2023). Questo assunto, tuttavia, non corrisponde a quanto indicato dai risultati degli studi di psicolinguistica. I ricercatori, infatti, hanno dimostrato che fin dalla più tenera età i bambini hanno la capacità di differenziare le lingue e di adattare il proprio linguaggio all'interlocutore e al contesto. La paura che l'uso di lingue diverse in classe possa confondere i bambini bilingui sembrerebbe quindi ingiustificata. Inoltre, è ormai un dato acquisito che le due lingue dei bambini bilingui sono interconnesse nell'attività cerebrale e che, anche in contesti monolingui, l'altra lingua viene attivata e non può essere disattivata selettivamente (Van Hell, 2020). Nel loro insieme, i risultati di queste ricerche mostrano che i confini socialmente definiti tra le lingue non corrispondono al modo in cui vengono elaborate nel cervello, e quindi suggerirebbero di non utilizzare pratiche educative monolingui per i bambini bilingui (Otheguy et al., 2019), come i minori con background migratorio.

Anche in seguito a questi nuovi sviluppi nell'ambito delle neuroscienze, è emerso il concetto di *translanguaging*, che promuove la mescolanza intenzionale delle lingue in classe, per sfruttare l'intero repertorio linguistico dei bambini bilingui. Il termine *translanguaging* è apparso per la prima volta in lingua gallese – *trawsieithu* (Williams, 1994) – e si è diffuso dopo che Baker, nel 2001, ha tradotto il termine in inglese (Lewis et al., 2012). Negli ultimi 20 anni, il *translanguaging* è diventato un concetto molto studiato e discusso in ambito accademico, sia nelle ricerche sull'alfabetizzazione, sia in quelle sull'apprendimento della doppia lingua (Cenoz & Gorter, 2020), in quanto incoraggerebbe il “trasferimento linguistico”, cioè il processo di utilizzo della conoscenza linguistica di una lingua per favorire l'apprendimento di un'altra (García & Lin, 2017).

Una delle ipotesi più citate sul trasferimento linguistico è l'ipotesi dell'interdipendenza linguistica di Cummins (1979), che propone che lo sviluppo delle competenze nella prima e nella seconda lingua siano correlate e che, attraverso il trasferimento linguistico, un alto livello di sviluppo nella L1 aprirà la strada a un alto livello di sviluppo nella L2, a condizione che vi sia un'esposizione linguistica adeguata e una significativa motivazione ad apprendere la L2. L'ipotesi dell'interdipendenza di Cummins è stata ampiamente utilizzata dai ricercatori che si sono occupati di *translanguaging*, come base per lo studio e la comprensione del bilinguismo (Talebi et al., 2023).

L'architettura del lessico bilingue è, per certi versi, molto simile a quella del lessico monolingue, ma con la differenza che comprende – in un unico sistema integrato – parole di due lingue anziché una. In riferimento al contesto scolastico, ciò significa che quello che funziona per lo sviluppo del

lessico monolingue funziona anche per lo sviluppo del lessico bilingue, prestando però particolare attenzione al fatto che i bambini bilingui hanno presenti due lingue. E che, nel caso dei bambini con background migratorio, il lessico è molto spesso “sbilanciato” su una delle due lingue, a seconda, ad esempio, che il bambino sia nato nel paese d’immigrazione dei genitori o che vi sia giunto dopo aver appreso almeno i rudimenti della lingua del paese d’origine (Valtolina, 2013).

Per i bambini bilingui sono quindi necessarie anche strategie di insegnamento che rafforzino le connessioni interlinguistiche, data la natura integrata del lessico bilingue. Le ricerche hanno mostrato che questo può essere facilitato anche dall’uso della L1 nelle attività scolastiche: è stato infatti verificato che la lettura di libri bilingue e gli interventi narrativi che stimolano la L1 possono avere un effetto positivo anche sulla L2. Ciò riguarda sia gli interventi in cui le lingue sono tenute separate, sia quelli in cui le lingue vengono mescolate. Questo dimostra che le strategie di *translanguaging*, in cui l’insegnante richiede agli studenti voci del vocabolario in più lingue e l’uso di più lingue nella lettura di libri e nella scrittura, possono facilitare il trasferimento concettuale dalla L1 alla L2.

Quando le due lingue di un bambino bilingue sono strettamente correlate, come nel caso dell’italiano e dello spagnolo, ci sarebbe un ulteriore vantaggio per l’apprendimento del vocabolario, dato dai cosiddetti *cognates*, cioè gli equivalenti di traduzione che si sovrappongono nella forma (fonologica e/o ortografica). Questi vengono acquisiti ed elaborati più facilmente dei non *cognates*, soprattutto nella lingua non dominante (Costa et al., 2000). Questo effetto di facilitazione dei *cognates* è mediato dall’età del bambino, dalla competenza linguistica e dalla consapevolezza metalinguistica. Più i bambini sono competenti nella loro L1, più facilmente acquisiscono i *cognates* nella L2.

Per le attività scolastiche, quindi, questo significa che la facilitazione offerta dai *cognates* può essere potenziata attraverso la stimolazione della lingua d’origine. Conoscere più parole nella L1 faciliterà implicitamente il trasferimento dei *cognates* dalla L1 alla L2.

Nonostante alcune riserve (Poza, 2017; Conteh, 2018), nel complesso si ritiene che ci possa essere un grande potenziale per i bambini con background migratorio nell’utilizzo del *translanguaging* in classe, in quanto potrebbe soddisfare la necessità di un approccio educativo che supporti i processi di apprendimento del lessico bilingue. Comunque, sia i bambini monolingui che quelli bilingui possono beneficiare delle strategie di insegnamento che rafforzano le connessioni mentali tra parole semanticamente e fonologicamente correlate.

Il progetto *MILANO L2* della fondazione ISMU ETS²

Milano L2 Laboratori di lingua con donne e migranti è un progetto territoriale finanziato dal fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione). Nasce come buona pratica, come modalità di lavoro che da quasi dieci anni gli enti del terzo settore, le scuole di italiano e il Comune di Milano portano avanti, nella convinzione che l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2 siano elementi fondamentali per l'integrazione e l'assunzione di una cittadinanza realmente attiva.

Nel 2014, con il progetto *Fil Rouge*, è stato avviato un Tavolo cittadino di confronto e di approfondimento sull'apprendimento della lingua italiana come L2, con uno specifico focus sulla glottodidattica e condividendo approcci, stili e metodi implementati da oltre venti realtà del territorio milanese.

Nel biennio 2017-2018, il lavoro di rete è proseguito con il progetto *Parl@Mi. Parlare italiano (L2) a Milano*, in cui la sinergia tra i partner pubblici e privati è diventata ancor più efficace.

La sfida per gli enti coinvolti è stata duplice: da una parte offrire corsi sperimentali di lingua italiana alle persone più vulnerabili, corsi basati sugli effettivi bisogni delle persone; dall'altro, proseguire il confronto tra le scuole e gli enti, approfondendo le reciproche prassi, gli strumenti, la didattica – ma non solo –, in una relazione virtuosa.

Si è quindi dato vita al progetto “*Milano L2. Laboratori di lingua con donne e minori migranti (2019-2022)*”, con lo specifico obiettivo di implementare – nella città di Milano – un laboratorio sperimentale diffuso, capace di un'offerta formativa di italiano come L2, in grado di essere inclusiva, efficace e coerente.

Le azioni progettuali avevano diverse finalità, tra le quali sembra opportuno segnalare: *arricchire l'offerta di corsi di italiano*, per facilitare l'accesso alla formazione al maggior numero di persone di origine immigrata, in particolare minori di 18 anni a rischio di esclusione (neoarrivati, ricongiunti e minori stranieri non accompagnanti), analfabeti anche in lingua madre, e donne che hanno difficoltà ad accedere alla formazione istituzionale; *sostenere gli apprendenti in percorsi linguistici orientati all'autonomia* (scuola,

² Fondazione ISMU ETS (www.ismu.org) è un ente scientifico indipendente, che promuove e realizza studi, ricerche, corsi di formazione, progetti e attività di divulgazione sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. Per la realizzazione delle proprie finalità statutarie, ISMU ETS si avvale di uno staff di ricercatori e collaboratori interni, di un'équipe di esperti e consulenti provenienti dal mondo accademico e di una consolidata rete di partnership a livello nazionale, europeo e internazionale.

lavoro, salute, servizi, territorio), per raggiungere obiettivi formativi e/o lavorativi in linea con risorse, interessi e attitudini personali, anche grazie a percorsi di peer education; *garantire la qualità dei corsi*, affinando competenze didattiche e interculturali degli operatori e dei docenti di L2.

Per raggiungere quest'ultimo obiettivo, i partner del progetto hanno attivato una *Comunità di Pratiche*, costituita da docenti di L2, nella modalità indicata da Wenger (2006), cioè come aggregazione informale di attori che si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro condivise, condividendo apprendimenti, problemi, soluzioni, saperi pratici, significati e sperimentando nuove modalità concrete di azione.

I docenti delle scuole coinvolte nel progetto, con la supervisione degli esperti dell'associazione *Codici* e di Fondazione ISMU ETS, hanno affrontato tre specifiche tematiche: l'italiano fuori dall'aula, gli stili di apprendimento e l'impatto della pandemia da COVID-19 sui corsi di italiano per stranieri. Quest'ultimo tema, non inserito inizialmente, è stato successivamente introdotto nel percorso, data l'eccezionalità della situazione.

Il percorso del progetto non è terminato con i tempi burocratici del finanziamento, ma la rete costituita durante il triennio ha proseguito il suo lavoro, nello scambio dei saperi e delle buone pratiche di intervento, nella convinzione che l'apprendimento della lingua del paese in cui si è migrati sia fondamentale per l'autodeterminazione di ciascuno e che la lingua sia un necessario strumento per costruire una cittadinanza non fittizia e una reale partecipazione alla vita sociale.

Il progetto “Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali”

Il progetto “*Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali*”, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI 2014-2020), ha riunito i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Obiettivo di questa azione è stata la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, con l'obiettivo di offrire strumenti condivisi, utili a promuovere l'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio. In questo quadro, il progetto ha puntato a rafforzare o implementare gli strumenti a supporto della governance delle reti tra scuole e territori. Nello specifico, la Fondazione ISMU ha curato la redazione di una serie di report annuali (con specifici focus e approfondimenti relativi a

presenza, caratteristiche, bisogni e percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico) e di cinque guide rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola. Le guide, in particolare, propongono approfondimenti tematici e spunti di riflessione, esperienze e pratiche didattiche, suggerimenti e indicazioni operative, repertori di strumenti e proposte di lettura. In esse vengono trattati cinque temi d'attualità, scelti a partire dalle molte sfide che oggi la scuola si trova ad affrontare, in particolare quando opera in contesti fortemente multiculturali e plurilingue. Ecco i temi individuati, quali fondamenti per la costruzione di una scuola interculturale di qualità:

- la gestione delle relazioni scuola-famiglia, il ruolo della mediazione linguistico-culturale e le proposte di orientamento scolastico per garantire pari opportunità formative;
- l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nel sistema scolastico e formativo, in un lavoro di rete tra scuola e agenzie del territorio, per un'educazione e una formazione integrata;
- l'*hatespeech* e il razzismo online, in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, tra media education e pedagogia interculturale;
- la formazione dei docenti e dei dirigenti in chiave interculturale: una ricognizione dei principali bisogni formativi del personale della scuola che opera in contesti multiculturali, per trovare nuove ed efficaci risposte in termini di percorsi di formazione innovativi e sempre più legati ai contesti educativi in trasformazione;
- l'approccio plurilingue nel quadro di un'educazione linguistica che valorizzi e dia voce alla molteplicità delle lingue d'origine presenti a scuola, accanto alla L2, alle lingue delle discipline, alle lingue straniere e minoritarie.

Il tema del plurilinguismo è stato affrontato nella guida intitolata "*Plurilinguismo nella scuola che (s)cambi., Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica*", pubblicata nel 2021. Essa ha voluto rispondere alle numerose domande che insegnanti, operatori e dirigenti si pongono, molto spesso a riguardo degli alunni con background migratorio, relativamente all'educazione linguistica in prospettiva plurilingue e interculturale.

La guida propone una rassegna di buone pratiche con l'obiettivo di offrire uno strumento utile al superamento della logica emergenziale e compensativa, che spesso caratterizza le pratiche nelle scuole multietniche, mettendo in evidenza la centralità della progettazione educativa, il carattere strutturale delle proposte, il coinvolgimento di più attori, la natura interdisciplinare delle pratiche plurilingui.

Le esperienze innovative presentate nella guida sono sei, di cui alcune specificamente dedicate ai minori con background migratorio.

La prima esperienza che ha visto coinvolti minori immigrati – *Con i piedi, con la testa, con il cuore* – è stata realizzata dall’IISS Galileo Galilei di Bolzano, in collaborazione con i Centri Linguistici della Provincia di Bolzano, e si è posta diversi obiettivi: offrire un contatto diverso e più motivante con la lingua italiana, valorizzando anche le lingue di provenienza degli studenti (in particolare sul campo da gioco); promuovere l’integrazione scolastica e l’inclusione sociale sul territorio dei minori stranieri non accompagnati recentemente inseriti a scuola, facendo leva sulle caratteristiche positive dello sport; creare sinergie con altri enti del territorio, in particolare la FIGC, le società sportive e le scuole. Le finalità specifiche sono state pertanto di tipo *linguistico* (ascoltare e parlare la lingua per comunicare, sviluppare la pratica dell’italiano per lo studio nelle discipline coinvolte), *disciplinare* (collegamento fra esperienza sul campo da calcio e contenuti di diverse discipline scolastiche, proposti in appositi laboratori), *relazionale* (promozione dell’interazione fra pari della stessa scuola e di scuole diverse, ma anche con altre figure professionali adulte). Il progetto, che si è svolto in orario curricolare, ha visto una parte consistente di ore dedicate alla pratica sportiva sul campo di calcio: 48 ore, suddivise in 3 allenamenti alla settimana per 8 settimane. Le ore dedicate all’approfondimento linguistico sono state complessivamente 80 (2 al giorno) e le ore di laboratorio disciplinare sono state 104 (per una media di 2,5 ore al giorno).

La seconda – *L’AltRoparlante: plurilinguismo e translanguaging a scuola* – è stata invece realizzata dal Centro Linguistico dell’Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS) e dal Centro Bilinguismo Conta - Nuovi Cittadini, in collaborazione con l’IC “Martiri della Benedicta” di Serravalle Scrivia (AL), l’IC di Cerreto Guidi (FI), l’IC “Marco Polo” di Prato (PO), l’IC “G. Bertolotti” di Gavardo (BS), l’IC “R. Gasparini” di Novi di Modena (MO). Il progetto ha coinvolto alunni italofoeni e non-italofoeni di scuole dell’infanzia, scuole primarie e secondarie di primo grado e le loro famiglie, con l’obiettivo innanzitutto di valorizzare e includere i repertori linguistici di tutti gli alunni all’interno delle pratiche didattiche e dei percorsi curricolari, ma anche di contrastare fenomeni di stigmatizzazione, marginalizzazione e subordinazione linguistico-culturale nei confronti degli alunni immigrati. Si tratta di una proposta che ha previsto il supporto di un ricercatore del Centro CLUSS dell’Università per Stranieri di Siena, nelle varie fasi del progetto: il progetto, dopo essere stato condiviso con il dirigente scolastico e il corpo docente, è stato presentato alle famiglie degli alunni. Le insegnanti sono state accompagnate in un iniziale percorso di formazione sui temi del plurilinguismo e del *translanguaging* e successivamente supportate nella programmazione didattica, nella costruzione di materiali ad hoc e nella realizzazione di percorsi plurilingue in classe, seguiti da incontri di monitoraggio periodici.

In conclusione, sembra importante sottolineare come, per gli alunni con background migratorio, occorra spostare l'enfasi dallo sviluppo della competenza linguistica in italiano allo sviluppo di un repertorio plurilingue, in un'ottica di inclusione e formazione dei futuri cittadini globali. E ciò dovrebbe valere anche per gli alunni autoctoni. Occorre però fare tesoro di quanto emerso dagli studi e dalle esperienze condotte e avere quindi piena coscienza che l'attenzione al plurilinguismo porta con sé la necessità di ridefinire curricula e canoni disciplinari, di ripensare le modalità di insegnamento, di interazione con il territorio, e anche il ruolo di tutti coloro che – a diverso titolo – sono coinvolti nell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni, C. (2005). Il bilinguismo dei bambini immigrati. In Iori, B. (a cura di). *L'italiano e le altre lingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 225-247. DOI: 10.1007/s10212-021-00586-6.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102-269. DOI: 10.1111/weng.12462.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging as pedagogy – a critical review. In A. Creese, A. Blackledge (Eds.). *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 473-487). London: Routledge.
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1283-1296. DOI: 10.1037/0278-7393.26.5.1283.
- Chini, S., & Andorno, C. M. (a cura di) (2019). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251. DOI: 10.2307/1169960.
- Dal Negro, S. (2010). Bilinguismo e diglossia. In *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*. Documento disponibile al sito internet: [https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/#](https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia_(Enciclopedia-dell'Italiano)/#).

- Fumagalli, M., Mapelli, A., Di Meo, S., Rezzoug, D., Baubet, T., & Moro, M. R. (2019). La versione italiana di un test transculturale: l'ELAL d'Avicenne. *Ricerche di Psicologia*, 2, 223-247. DOI: 10.3280/RIP2019-002002.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A.M.Y. Lin, & S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp.117-130). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02258-1_9.
- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2023). *NoiItalia2023*. Documento disponibile al sito internet: <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=4&dove=ITA>.
- ISTAT (2024). *Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali. Maggio 2024*. Documento disponibile al sito internet: <https://www.istat.it/it/files/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf>.
- Lewis, G., Jones, B., & C. Baker. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 26, 641-654. DOI: 10.1080/13803611.2012.718488.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10, 625-651. DOI: 10.1515/applirev-2018-0020.
- Poza, L. (2017). Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6, 101-128. DOI: 10.5070/B86110060.
- Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Simon, A., Camara, H., Touhami, F., Rokotomala, L., Sanson, C., Serre-Pradère, G., Yapo, M., Di Meo, S., Bossuroy, M., Sarot, A., Mapelli, A., Falissard, B., Baubet, T., & Moro, M. R. (2018). *Manuel ELAL d'Avicenne* ©. *Évaluation langagière pour ALlophones et primo-arrivants*. Paris: AIEP/Babel.
- Talebi, S. H., Fallahi, J., & Amjadi, A. (2023). Strategic reading comprehension in L2 and L3: assuming relative interdependence within Cummins' linguistic interdependence hypothesis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 3, 1-31. DOI: 10.1515/iral-2022-0085.
- Valtolina, G. G. (2005). Il benessere psicologico dei minori stranieri. In G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza della migrazione nelle nuove generazioni* (pp. 125-148). Milano: FrancoAngeli.
- Valtolina, G. G. (Ed.) (2013). *Migrant Children in Europe: The Romanian case*. Amsterdam: IOSPress.
- Van Hell, J. G. (2020). Lexical processing in child and adult classroom second language learners: Uniqueness and similarities, and implications for cognitive models. *Psychology of learning and motivation*, 72, 207-234. DOI: 10.1016/bs.plm.2020.03.004.
- Vega-Mendoza, M., West, H., Sorace, A., & Bak, T. H. (2015). The impact of late, non-balanced bilingualism on cognitive performance. *Cognition*, 137, 40-46. DOI: 10.1016/j.cognition.2014.12.008.

- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.