

Plurilinguismo a scuola: opportunità, risorse, vantaggi e criticità

Plurilingualism at school: Opportunities, resources, advantages and critical issues

Clara Lucia Alemani

Dirigente scolastica,
e-mail: clara.alemani@gmail.com

Ricevuto: 08.01.2024 - **Accettato:** 15.02.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Il contributo intende fornire un sintetico panorama di quanto negli anni è andato consolidandosi nelle nostre scuole in materia di plurilinguismo. Dopo una breve introduzione in cui vengono forniti dati aggiornati sulla presenza di alunni e alunne stranieri/e negli istituti scolastici italiani, si fa cenno a ciò che la loro presenza ha comportato per le scuole nel corso degli anni. Si passa poi a illustrare in maniera essenziale le criticità più evidenti legate alla loro presenza e relative a tutti i soggetti che agiscono nell'universo di una scuola e all'istituzione scolastica nel suo complesso. Il contributo descrive poi un progetto finalizzato all'apprendimento delle lingue e soprattutto alla promozione del plurilinguismo e realizzato in alcune scuole lombarde grazie al partenariato tra Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)* - Università di Toronto. Il progetto, coordinato dall'ispettrice tecnica Gisella Langé e dalla professoressa Enrica Piccardo, è stato condotto interamente *on line* nell'anno scolastico 2020-2021 e ha coinvolto circa 120 docenti di lingue differenti e di diversi ordini di scuola. Ne vengono richiamati i presupposti teorici, lo sviluppo e infine i risultati.

C. L. Alemani / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (2)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18580

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>

Parole chiave: plurilinguismo, intercultura, studenti stranieri, progetto internazionale.

Abstract

The article aims to provide a brief summary of what has been realized in Italian schools as far as plurilingualism is concerned.

After a short introduction where figures concerning foreign students in Italian schools are provided, the article mentions what schools have designed and realized in the last decades. Critical issues are then examined, regarding all the different subjects involved: students, families, teachers and schools.

An international project about language learning and plurilingualism is then described. The project was realized thanks to a partnership between Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia and *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)* - University of Toronto. It was coordinated by Professor Enrica Piccardo and Inspector Gisella Langé during the school year 2020-2021 and was entirely carried out on line. About one hundred and twenty language teachers of different levels took part in it. Theoretical issues are described, as well as the project development and its results.

Key words: plurilingualism, interculture, foreign students, international project.

Premessa

Prima di parlare di plurilinguismo¹ nelle nostre scuole, è opportuno fotografare l'entità di un fenomeno che si è spesso prestato a strumentalizzazioni ed equivoci legati in parte anche alle norme che nel nostro Paese regolano l'acquisizione della cittadinanza italiana.

Secondo gli ultimi dati resi disponibili dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, pubblicati nel luglio 2022 e riferiti all'anno scolastico 2020-2021, gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana sono 865.388 e rappresentano il 10,3% del totale degli studenti. I/Le nati/e in Italia costituiscono il 66,7% del totale degli studenti e delle studentesse con cittadinanza non italiana, mentre gli studenti e le studentesse cosiddetti/e neo arrivati/e in

¹ Nell'ambito della glottodidattica italiana, si distingue tra *multilinguismo* e *plurilinguismo*. I due lemmi, mutuati dall'ambito europeo, indicano rispettivamente un ambiente, un contesto, una zona geografica in cui coesistono due o più lingue, mentre con *plurilinguismo* si fa riferimento alla competenza di una persona capace di comunicare in più lingue, anche se non tutte sono conosciute a uno stesso livello di padronanza. Poiché non tutte le lingue europee possono avvalersi di due lemmi distinti, in ambito europeo si è optato per un uso indifferenziato del termine *multilinguismo*.

Italia sono il 32,8% del totale degli studenti e delle studentesse con cittadinanza non italiana.

Si tratta di numeri significativi, ma di percentuali che restano comunque inferiori a quelle di altri Paesi europei (Ongini, 2023). Interessante appare anche la distribuzione geografica degli alunni e delle alunne con cittadinanza non italiana: circa il 65,3% risulta concentrato al Nord, seguono il Centro con il 22,2% e il sud con il 12,5%. La Regione con la presenza maggiore è la Lombardia, che nell'anno scolastico 2020-2021 ha ospitato 220.771 studenti con cittadinanza non italiana, oltre un quarto del totale presente nel nostro Paese (25,5%).

La presenza di alunni/e stranieri/e è andata consolidandosi negli anni ed è diventata strutturale nei nostri istituti. È cambiata parimenti la percezione dei/delle docenti e delle scuole rispetto alla loro presenza. Negli anni Novanta del secolo scorso era usuale sentire espressioni quali, ad esempio, *emergenza stranieri* o *problema degli alunni stranieri*. Non si trattava, nella maggior parte dei casi, di esplicite espressioni di intolleranza se non di razzismo, quanto piuttosto di manifestazioni del disagio professionale di quanti si trovavano ad affrontare situazioni inedite per il nostro Paese. È vero peraltro che negli anni Cinquanta e Sessanta in molte scuole il ricorso al dialetto, in sostituzione della lingua italiana, era una consuetudine accettata, ma si trattava in quel caso di un codice condiviso, con cui docenti e alunni/e avevano maggior dimestichezza e familiarità. L'arrivo degli/delle alunni/e stranieri/e invece espose immediatamente le scuole e i suoi insegnanti a un disagio e a una fatica professionale e umana: l'impossibilità di comunicare efficacemente si traduceva nell'impossibilità di stabilire una relazione anche educativa con chi arrivava da culture, lingue e storie differenti dalle nostre e costringeva al contempo i/le docenti a misurarsi con un'inedita forma di impotenza umana e professionale.

Oggi la situazione appare generalmente diversa, soprattutto perché molti/e alunni/e con cittadinanza straniera sono nati e cresciuti in Italia: parlano quindi la nostra lingua come i loro coetanei italiani con cui condividono vizi e virtù. Ciò non significa tuttavia che tutto proceda senza difficoltà, nonostante le numerose iniziative, più o meno sistemiche, realizzate negli anni dal Ministero, dalle Università, dagli enti locali e in alcuni territori anche da partenariati realizzati tra scuole e privato sociale.

Gli/Le alunni/e con *background* migratorio fanno parte della popolazione scolastica con percentuali diverse tra scuole dell'infanzia, scuole del primo e secondo ciclo e tra tipologie di scuola nella secondaria di secondo grado. Proprio in questo segmento si rilevano le criticità più vistose: la prima riguarda la scelta del percorso di studi, la seconda gli esiti scolastici. Al termine della scuola del primo ciclo gli/le alunni/e stranieri/e si iscrivono in

prevalenza a percorsi di istruzione e formazione professionale, pochi optano per la formazione tecnica e ancora meno per quella liceale. Per quanto riguarda gli esiti, le percentuali dei non ammessi alla classe successiva e/o di coloro che abbandonano gli studi sono più alte tra gli/le stranieri/e. A queste criticità, si aggiunge una pratica ancora molto diffusa, sia nel primo sia nel secondo ciclo, nonostante sia prevista solo eccezionalmente dalle norme: le scuole tendono a inserire gli/le alunni/e neo arrivati/e in Italia in una classe inferiore di uno o più anni rispetto a quella che anagraficamente dovrebbe essere frequentata, nella convinzione, assolutamente inattendibile, che la lingua utilizzata sia di più facile comprensione e di più semplice utilizzo. Si ignora in questo modo la *spinta propulsiva* esercitata dal gruppo dei pari in termini di motivazione all'apprendimento, sia della lingua per lo studio (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*) sia di quella necessaria per le comunicazioni interpersonali di base (*Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*) (Cummins, 1979).

La situazione attuale

Le scuole, negli anni, hanno messo a punto protocolli di accoglienza più o meno formalizzati e ad oggi si può affermare che la maggior parte degli istituti scolastici individua come problematiche “soltanto” le situazioni che riguardano i/le cosiddetti/e neo arrivati/e in Italia, sia che si tratti di minori non accompagnati sia di ragazzi e ragazze che arrivano nel nostro Paese per ricongiungimenti familiari. L'espressione *neo arrivati/e*, peraltro, non si trova in nessun testo normativo: è un neologismo coniato per creare una distinzione tra chi, nato o cresciuto nel nostro Paese, continua tuttavia a non essere cittadino italiano e chi invece vi è approdato solo di recente.

Le criticità riguardano sia le scuole e i/le docenti, sia gli/le alunni/e e le loro famiglie. C'è innanzi tutto un problema linguistico e comunicativo per i/le ragazzi/e: non parlano e non capiscono la lingua italiana, né quella usata per la comunicazione quotidiana, né tanto meno quella dello studio. A queste oggettive difficoltà si accompagna spesso il disagio che deriva da quello che viene vissuto dai ragazzi e dalle ragazze come un vero e proprio sradicamento, anche quando si tratta di ricongiungimento familiare, soprattutto se avviene durante la pre-adolescenza e l'adolescenza.

Analoghe criticità riguardano le famiglie: non è facile comprendere l'ordinamento scolastico italiano, ma soprattutto può essere complesso costruire una relazione con i/le docenti e la scuola frequentata dal/dalla ragazzo/a, comprenderne le comunicazioni, adeguarsi a consuetudini sociali e culturali differenti, sia a quelle dichiarate sia a quelle implicite date spesso per

scontate. Ne possono nascere fraintendimenti, equivoci e talvolta vere e proprie *querelle*.

I/Le docenti, dal canto loro, individuano nell'impossibilità di comunicare lo scoglio maggiore per la costruzione della relazione educativa e per la progettazione delle attività educative e didattiche; le scuole infine vivono spesso con fastidio gli inserimenti nelle classi in corso d'anno, anche per via di ciò che questo comporta sul versante squisitamente amministrativo, oltre che sul piano didattico.

A fronte di tali criticità, ci sono tuttavia risorse a cui le scuole possono ricorrere, anche se non hanno carattere sistemico. Che cosa può essere concretamente messo in atto per promuovere inclusione, benessere e successo formativo anche degli/delle alunni/e appena arrivati/e in Italia?

Ci sono innanzi tutto risorse normative: i/le docenti possono progettare e realizzare piani didattici personalizzati in presenza di situazioni di particolare fragilità, come sono, appunto, quelle dei/delle neo arrivati/e in Italia. Un'altra risorsa è rappresentata da quanto previsto per gli esami di Stato del primo ciclo. Se le due ore di insegnamento previste per la seconda lingua straniera sono state utilizzate durante l'anno scolastico per il potenziamento della lingua italiana, allora gli/le alunni/e sono esentati dalla prova relativa alla seconda lingua straniera senza che questo infici la validità del titolo. Vi sono poi istituti scolastici in cui possono essere utilizzate, almeno parzialmente, alcune ore dei/delle docenti del cosiddetto organico dell'autonomia per l'insegnamento della lingua italiana. Il problema è che, nella stragrande maggioranza dei casi, si tratta di docenti privi di titolo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri!

Sono previsti esigui finanziamenti da parte del ministero per attività aggiuntive da realizzare in aree cosiddette a rischio e a forte processo migratorio. Tali fondi sono andati assottigliandosi nel corso degli anni. I recenti finanziamenti legati al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza hanno dato maggior respiro in questo senso almeno alle scuole che hanno potuto beneficiare di quelli previsti per la riduzione dei divari territoriali. Altri fondi, che possono essere utilizzati ad esempio per l'attivazione di corsi di lingua italiana, possono derivare da finanziamenti per il diritto allo studio erogati dall'ente locale. In alcuni territori, come ad esempio a Milano, grazie a un protocollo firmato dall'amministrazione scolastica e dal Comune, sono attivi servizi di mediazione e, quando i numeri lo consentono, sono previsti anche interventi di facilitatori/trici linguistici/che nelle scuole. In altre realtà, sono attive collaborazioni tra istituti scolastici e associazioni del terzo settore che si adoperano per promuovere inclusione. Ci sono poi anche aree, dove è particolarmente forte il flusso migratorio e consolidata la collaborazione tra scuole e famiglie, in cui si sono costituite negli anni associazioni di genitori,

in particolare mamme, che realizzano corsi di italiano per persone adulte nei locali della scuola, in orari compatibili con le esigenze di vita di chi li frequenta e con docenti della scuola come formatori/trici.

Il plurilinguismo nelle nostre scuole

Come è noto, il sistema scolastico italiano prevede lo studio della lingua inglese a partire dalla scuola primaria e di una seconda lingua straniera durante i tre anni della secondaria di primo grado; nel secondo ciclo prosegue lo studio della lingua inglese e, per alcuni indirizzi, sono previste una seconda e una terza lingua straniera. Sono attive anche sperimentazioni di insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL), solitamente in inglese o comunque in una delle altre lingue insegnate nelle scuole.

L'attenzione alla dimensione interculturale e plurilingue nel nostro Paese si è sviluppata non solo come conseguenza della presenza di persone *straniere*, ma anche grazie a una serie di documenti europei e italiani. Tra i primi, è opportuno ricordare i seguenti:

- Beacco, J.C., Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of Language education policies in Europe*.
- Beacco, J.C. et alii. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matieres scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*.
- Beacco, J.C. et alii. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*.

Il documento più significativo resta il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume Complementare* (QCER Volume Complementare), pubblicato nel 2020, che rappresenta un'evoluzione della versione precedente del 2001.

Ci sono inoltre le Raccomandazioni europee, tra le quali ricordiamo, in particolare, quella del 22 maggio 2019 relativa a un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue e quella del 2 febbraio 2022 a proposito dell'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica.

Si tratta di documenti di studio e di indirizzo per le politiche scolastiche dei vari Paesi che pongono l'accento sulla necessità di uno sviluppo delle competenze plurilingue e pluriculturali come strumenti indispensabili per promuovere il patrimonio linguistico e culturale di chi abita l'Europa, la

cultura democratica e lo sviluppo delle competenze necessarie per esercitare una cittadinanza attiva.

Anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito, dal canto suo, a partire dal 2006 ha curato la pubblicazione e diffusione di vari documenti, tra i quali le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, con aggiornamenti periodici nel 2014 e nel 2022. Si tratta di documenti che evidenziano l'attenzione verso la messa in atto e lo sviluppo di modalità e strumenti di accoglienza e inclusione rispettose delle lingue e culture dei Paesi di origine di tanti/e nostri/e alunni/e e in grado di favorire la coesione sociale. Tuttavia siamo ben lontani dalla realizzazione e diffusione capillare di curricula realmente plurilingue come quelli auspicati dai documenti europei più sopra richiamati.

Il progetto Supporting online language learning: Fostering pedagogical innovation in a time of crisis/Sostenere l'apprendimento online: promuovere l'innovazione pedagogica in tempo di crisi

Il progetto è nato da un partenariato tra *Ontario Institute for Studies in Education (OISE)* - Università di Toronto e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia ed è stato coordinato a livello scientifico dall'ispettrice tecnica Gisella Langé e dalla professoressa Enrica Piccardo. Si è sviluppato interamente *on line* durante l'anno scolastico 2020-2021, in piena crisi pandemica da Covid-19.

Oltre alle coordinatrici scientifiche, il progetto ha coinvolto una referente amministrativa dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, tre assistenti di ricerca di OISE, dodici *team leader* (una dirigente scolastica, una docente di scuola primaria, quattro di scuola secondaria di primo grado e sei di scuola secondaria di secondo grado), con lingue di insegnamento differenti (francese, inglese, spagnolo, tedesco). Ogni *team leader* ha coordinato e condotto un gruppo di docenti di lingue diverse, di ordini diversi di scuola e di sei province differenti della Lombardia. In tutto hanno partecipato circa centoventi docenti.

Il progetto ha inteso promuovere una riflessione sulla conduzione della didattica a distanza e favorire al contempo l'apprendimento delle lingue sia *on line* sia in presenza, con una particolare attenzione per la valorizzazione del plurilinguismo, gli aspetti collaborativi e l'orientamento all'azione.

Lo sfondo teorico di riferimento

I riferimenti per lo sviluppo del progetto sono, in buona parte, quelli che fanno da sfondo al QCER Volume Complementare. È centrale l'approccio orientato all'azione (*action oriented approach*) che, sin dalle primissime fasi dell'apprendimento, comporta un coinvolgimento attivo dell'alunno/a chiamato a svolgere compiti (*task*) il cui obiettivo non è la lingua, bensì un prodotto di qualsivoglia natura: come si legge nel QCER Volume Complementare, può trattarsi di *pianificare una gita, creare un poster, creare un blog, organizzare un festival, scegliere un candidato ecc.* (Consiglio d'Europa, 2020).

Da questa nozione ne deriva un'altra altrettanto significativa: l'apprendente è un attore sociale (*social agent*) che attraverso le interazioni con altri soggetti (l'insegnante, i compagni e le compagne) co-costruisce la lingua in un processo dinamico e collaborativo. Per questa ragione è opportuno parlare di *languageing* piuttosto che di *language*, per sottolineare appunto il carattere processuale, dinamico, complesso, situato e in continua evoluzione della lingua e del linguaggio. La lingua è vista come un sistema aperto, un'attività, piuttosto che come un codice. Diventano centrali, di conseguenza, l'interazione e la mediazione, definite nel QCER Volume Complementare *attività linguistiche* proprio per rimarcarne la dinamicità, finalizzate alla co-costruzione e alla ri-costruzione del senso. L'apprendimento stesso delle lingue si configura come una incessante attività di mediazione che impegna il soggetto. Si sottolinea in questo modo la dimensione sociale dell'apprendimento che si sviluppa in contesti abitati da altri soggetti, con i quali chi apprende si impegna in attività collaborative di mediazione, negoziazione, co-costruzione, appunto, del senso.

Si tratta di un apprendimento basato non sulla memorizzazione di vocaboli o espressioni o regole grammaticali, bensì sulla realizzazione di *task*, intesi come compiti di realtà: si apprende facendo, in un contesto sociale, in collaborazione con altri, attraverso azioni che impegnano l'apprendente sin dalle prime fasi del suo percorso.

Anche l'apprendimento di una o più lingue si configura come un processo di cui è necessario sottolineare il duplice dinamismo: da un lato produce risultati sempre più accurati e raffinati in termini di competenze linguistiche e comunicative (cioè di *prodotto dell'apprendimento*), dall'altro promuove cambiamenti nel *processo* stesso, affinando modalità e strategie attraverso le quali si continua ad apprendere una e/o più lingue.

La nozione di plurilinguismo è un altro elemento su cui occorre fermare l'attenzione. Già nel QCER del 2001, il plurilinguismo era presentato come una competenza complessa e articolata e non come la somma di conoscenze

e abilità linguistiche distinte e separate. Ha un carattere olistico, multidimensionale, dinamico, comprende l'intero repertorio linguistico di un soggetto ed evolve incessantemente. Presuppone livelli di padronanza diversi nelle diverse lingue (o dialetti) conosciute, ma anche nelle differenti attività linguistiche di una medesima lingua. Si tratta di un sistema articolato che ciascun soggetto costruisce attraverso la relazione con l'altro. Lungi dal rappresentare una possibile fonte di confusione, è una risorsa per l'apprendimento di una qualsiasi lingua.

Come già sottolineato da Coste, Moore e Zarate (Coste, Moore e Zarate, 1997, 2009), tale nozione di plurilinguismo sposta l'attenzione dalle lingue al soggetto e si ricollega quindi a quella di *agency* più sopra richiamata.

L'articolazione del progetto

Le attività hanno previsto una prima fase di condivisione dei presupposti teorici del progetto da parte dei/delle *team leader*, accompagnati sia dalle coordinatrici scientifiche sia dagli assistenti di ricerca di OISE, e di familiarizzazione con la piattaforma che sarebbe diventata lo strumento di lavoro condiviso tra tutti i soggetti coinvolti nel progetto. A cascata, la formazione è stata poi diffusa da ciascun *team leader* al proprio gruppo di docenti. Ci sono stati anche momenti di formazione in plenaria, curati dalle coordinatrici scientifiche e destinati a tutti gli/le insegnanti del progetto. È importante sottolineare che, in analogia con i presupposti teorici del *learning by doing*, dei *task*, dei *compiti di realtà*, tali occasioni non si sono concentrate nelle fasi iniziali del progetto, ma sono state distribuite durante la sua realizzazione, in momenti che hanno rappresentato snodi significativi.

I/Le docenti in formazione si sono impegnati a realizzare in una o più classi a loro scelta uno *scenario* tra quelli presenti sulla piattaforma. Lo scenario si configura come un articolato e flessibile percorso di insegnamento e apprendimento basato su *task* collaborativi che richiedono in ogni fase di realizzazione l'acquisizione di competenze e conoscenze linguistiche, la mobilitazione di competenze plurilingue e di risorse da parte degli/delle allievi/e. Gli scenari, di diversi livelli linguistici, possono essere adattati e realizzati in una qualunque lingua straniera e per diversi livelli di competenza linguistica. Preme sottolineare che già il termine *scenario* designa un percorso che, a differenza delle cosiddette unità di apprendimento, richiama immediatamente l'azione di uno o più *attori sociali* che agiscono al suo interno realizzando compiti collaborativi che richiedono l'esecuzione di atti linguistici. Per ogni scenario presente sulla piattaforma vengono elencati gli obiettivi in termini operativi (*Al termine dello scenario, gli/le alunni/e saranno*

capaci di ...), le attività linguistiche, lo sviluppo dei diversi *step*, i descrittori per osservare e valutare le prestazioni di ciascun/a alunno/a e il *culminating task*, inteso come prodotto finale. Si sottolinea, ancora una volta, che i *task* non sono richiesti soltanto a conclusione del percorso, ma accompagnano l'apprendente durante l'esecuzione di tutte le attività.

In aggiunta agli scenari, la piattaforma offre numerose risorse e articolati materiali di lavoro e di riflessione per docenti e studenti che possono essere utilizzati direttamente dagli apprendenti oppure mediati o proposti dai/dalle docenti con opportuni adattamenti legati all'età degli alunni e delle alunne. C'è una mole imponente di descrittori per ogni attività linguistica, per il plurilinguismo e pluriculturalismo e anche specifici per *young learners*. Ci sono inoltre strumenti per l'autovalutazione delle competenze linguistiche, finalizzati anche alla promozione del plurilinguismo, inteso come competenza complessa, dinamica e olistica.

Durante la realizzazione del progetto, l'accompagnamento dei/delle *team leader* è stato costante non solo per sciogliere dubbi o risolvere difficoltà, ma anche per promuovere momenti di riflessione e confronto tra docenti, sia in orizzontale, cioè tra docenti di lingue diverse ma di uno stesso ordine di scuola, sia in verticale intesi come confronti tra insegnanti di ordini di scuola diversi. Questo secondo aspetto si è rivelato particolarmente significativo soprattutto in quegli istituti comprensivi che vedevano impegnati nella realizzazione del progetto insegnanti della scuola sia primaria sia secondaria. In maniera speculare a quanto proposto dagli scenari, e sostenuto dai presupposti teorici relativi alla negoziazione continua di significato che ogni atto linguistico comporta, la condivisione tra docenti di ordini diversi ha rappresentato l'occasione per una co-costruzione condivisa di percorsi didattici e ha così favorito, almeno in alcune scuole, lo sviluppo di un lessico pedagogico comune.

I risultati

Per valutare i risultati del progetto occorre distinguere tra *output*, intesi come risultati immediati, *outcome*, intesi come esiti di apprendimento degli alunni e delle alunne, e infine impatti, cioè risultati indiretti a livello di classe (microsistema), di istituto (mesosistema) e a livello nazionale (macrosistema).

Il progetto è stato seguito da circa centoventi docenti di lingue straniere della Lombardia. Si intende che circa centoventi docenti hanno concluso il percorso intrapreso; gli abbandoni in corso d'opera sono stati inferiori al 3%. Gli scenari realizzati sono in prevalenza in lingua inglese, ma ce ne sono

anche in francese, spagnolo e tedesco. In alcune scuole uno stesso scenario è stato realizzato in classi diverse e in lingue diverse; in altre, in lingue diverse, ma in una stessa classe e in altre ancora in classi diverse, da insegnanti diverse di una stessa lingua.

La varietà dei prodotti finali rappresenta un altro risultato significativo: i prodotti finali sono vari ed eterogenei, così come vari possono essere gli stili di apprendimento, perché ciascun *social agent* sviluppa la *task* richiesto secondo la propria creatività e la propria storia personale.

Studenti e studentesse hanno migliorato i propri apprendimenti nelle lingue straniere, come risulta dalle attività di valutazione condotte dai/dalle docenti e da quelle di autovalutazione condotte dagli/dalle alunni/e stessi/e. Si sottolinea che tutte le attività valutative sono state realizzate sulla base degli stessi descrittori che corredano ciascuno scenario; si sottolinea altresì che il livello di competenza è stato misurato anche prima della realizzazione dello scenario così che fosse più chiaro per docenti e alunni/e analizzare e misurare se e come gli apprendimenti risultavano migliorati.

Anche le attività di autovalutazione rappresentano un risultato significativo del progetto, poiché si tratta di una pratica ancora poco diffusa nelle nostre classi e condotta talvolta in maniera un po' approssimativa, in assenza cioè di criteri comunicati a monte ad alunni e alunne e soprattutto senza che siano consolidati e regolarmente proposti loro momenti di riflessione guidati dal/dalla docente in funzione regolativa, se non metacognitiva.

Proprio perché gli scenari favoriscono attività collaborative e la realizzazione di prodotti, si sono raggiunti risultati estremamente positivi anche in termini di inclusione degli alunni e delle alunne più fragili e di coloro che sono solitamente più difficili da motivare e coinvolgere attraverso le attività più tradizionali. In alcune classi di scuola secondaria, ad esempio, alunni/e con certificazione di disabilità hanno comunque realizzato in maniera spontanea e con risultati molto positivi il *task* finale previsto dallo scenario.

Grazie alle attività e ai *task* proposti, ciascun/a alunno/a si è sentito protagonista non soltanto del compito che veniva richiesto, ma anche, soprattutto, del proprio apprendimento. I *task* inoltre sono costruiti in modo da valorizzare la dimensione plurilingue, così che ogni alunno/a sia stimolato a portare dentro la classe la lingua e/o la cultura di origine o persino il dialetto dei propri genitori e/o dei nonni. Il plurilinguismo è stato quindi valorizzato all'interno delle usuali attività didattiche, senza cioè che fosse necessario un lavoro aggiuntivo da parte dei/delle docenti. È stato naturale per gli/le insegnanti focalizzare l'attenzione di alunni e alunne su questa dimensione, proprio grazie alla formazione ricevuta, che ne aveva sottolineato le potenzialità educative e didattiche, oltre alla immediata disponibilità di risorse su cui contare.

Inoltre la valorizzazione delle altre lingue presenti nelle classi, in aggiunta a quelle curricolari, ha rappresentato un'occasione per rendere visibile quanto solitamente non trova spazio nelle nostre aule rendendo così finalmente protagonisti anche gli/le alunni/e cosiddetti/e stranieri/e, cui è stata offerta l'opportunità di utilizzare e mostrare le loro competenze relative alla lingua di origine. Non solo, ma proprio attraverso questa operazione di *manifesta visibilità* compagni e compagne hanno potuto esplorare e confrontare, seppure in numero ridotto, elementi linguistici sconosciuti perché appartenenti a lingue e culture solitamente ignorate e ritenute dall'immaginario sociale meno prestigiose di quelle studiate a scuola. Il plurilinguismo ha rappresentato quindi una risorsa per sviluppare consapevolezza della varietà linguistica presente non soltanto nelle classi, ha favorito lo sviluppo di riflessioni in ambito interculturale e, più in generale, ha contribuito a promuovere competenze di cittadinanza attiva, in aggiunta a quelle linguistiche e comunicative più immediatamente riconoscibili. È importante sottolineare quindi che attraverso attività comunicative, sono state sviluppate competenze non solo linguistiche, ma anche, come si è visto, relative a dimensioni interculturali e inclusive.

Anche il *format* degli scenari ha rappresentato un elemento di positività. I/Le docenti intervistati al termine del progetto hanno sottolineato che l'attività proposta non ha comportato un aggravio o un'aggiunta rispetto ai percorsi didattici già progettati, ma ne ha costituito un segmento coerente che ben si è armonizzato con quanto definito nel curriculum di istituto. Gli/Le stessi/e docenti hanno inoltre sottolineato che il *format* ha rappresentato una guida sicura, uno strumento che ha permesso una progettazione rigorosa e al tempo stesso flessibile, in grado di essere adattata a classi e a lingue differenti. Si è trattato, in altri termini, di una occasione che ha permesso a chi insegna di

- realizzare in classe un'attività formativa sostenuta da presupposti teorici e scientifici complessi e rigorosi;
- sperimentare che la traduzione operativa di tali principi è possibile e può essere adattata a contesti differenti;
- riflettere su quanto via via realizzato nelle classi, potendo quindi contare sul confronto tra colleghi, sul supporto dei team leader, sulla presenza e sulla formazione delle referenti scientifiche del progetto. Può essere considerato, da questo punto di vista, un esempio di apprendimento professionale sviluppato secondo il ciclo di Kolb (Kolb, 1984).

Alcuni scenari hanno previsto anche il coinvolgimento delle famiglie, favorendo o rinsaldando così quello spirito di collaborazione che dovrebbe sempre accompagnare l'azione educativa della scuola affinché possa

perseguire con successo il proprio mandato istituzionale, cioè la promozione del successo formativo e del benessere di ciascun alunno/a. Tale collaborazione ha sempre riguardato la dimensione plurilingue, proprio per rafforzarne la visibilità non solo didattica.

Anche a livello di istituto, si sono registrati risultati positivi, pur se in misura diversa nelle varie scuole coinvolte nel progetto perché diverse sono le condizioni di contesto e la cultura professionale di ciascuna istituzione. Di certo, come già ricordato, il progetto ha favorito il confronto e la cooperazione tra docenti di lingue diverse e tra docenti di ordini di scuola diversi. Chi vi ha preso parte ha sottolineato il valore didattico di metodologie attive basate sull'azione, che promuovono l'*agency* di chi apprende, e la valorizzazione del plurilinguismo.

Il progetto ha raggiunto risultati positivi anche a livello nazionale, a livello cioè di macrosistema. RAI Scuola vi ha dedicato una puntata, filmata presso due istituti che hanno preso parte alle attività del progetto, l'Istituto Comprensivo B. Munari di Milano e il Liceo G. Galilei di Legnano, ed Enrica Piccardo è stata protagonista di una puntata trasmessa da RAI #Maestri4 sul tema del plurilinguismo.

Un altro risultato anch'esso relativo al macrosistema è stato il finanziamento promosso dal Ministero dell'Istruzione nell'anno scolastico 2021-2022 per la riproposizione del progetto su scala più ampia, destinato cioè a tre reti di scuole situate rispettivamente nel Nord, Centro e Sud Italia. Anche in questa occasione le tre reti di scuole hanno lavorato in partenariato con OISE, con il medesimo *team* di ricerca e con il coordinamento garantito da una cabina di regia a livello nazionale di cui facevano parte, i/le dirigenti scolastici/che delle tre reti di scuole, l'ispettrice tecnica Gisella Langè, Enrica Piccardo e la dirigente tecnica Diana Saccardo.

Un ultimo risultato, infine, è rappresentato dalla pubblicazione di un volume, *La classe plurilingue*. Il testo, curato da Gisella Langé ed Enrica Piccardo, illustra la metodologia di lavoro, i risultati di una ricerca quantitativa condotta tra insegnanti della regione, i principi ispiratori del progetto e i risultati di un'altra indagine, questa volta qualitativa, condotta tra i/le docenti che hanno preso parte al progetto. Propone inoltre diciotto studi di caso che, oltre a fornire una testimonianza diretta dei/delle insegnanti, presentano gli scenari realizzati nelle classi, le strategie, le risorse e le modalità adottate per la loro realizzazione. Si tratta di un testo scritto a più mani, a cui hanno collaborato le coordinatrici scientifiche, gli assistenti di ricerca di OISE, i/le team leader e i /le docenti.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, J. C., Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of Language education policies in Europe*.
- Beacco, J. C. et al. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matieres scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Trad.it a cura di Lugarini, E. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 1. DOI: 10.13130/2037-3597/7579. Si segnala anche la versione inglese, *A handbook for curriculum development and teacher education concerning the language dimension in all subjects*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training,-the-language-dimension-in-all-subjects>.
- Beacco, J. C. et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Trad.it. a cura di Lugarini, E., Minardi, S. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 2. DOI: 10.13130/2037-3597/8261.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. F. Quartapelle, & D. Bertocchi (a cura di) (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia – Oxford University Press.
- Consiglio d'Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Trad. it. M. Barsi, E. Lugarini, & A. Cardinaletti (a cura di) (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997, 2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasburg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ongini, V. (2023). Costruire il futuro con gli alunni stranieri. In AA.VV., *Quaderno di documentazione della XIIIma edizione della Conferenza regionale della Scuola in Piemonte*, (pp. 16-24). Torino: Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., & Lawrence, G. (a cura di) (2022). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. New York: Routledge.

Piccardo, E., & Langé, G. (a cura di). (2023). *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione*. Milano-Torino: Sanoma.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).

Recommendation CM/Rec (2022). 1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture - 2 February 2022. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec\(2022\)1E.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/CM_Rec(2022)1E.pdf).

Sitografia

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-aumentano-i-nati-in-italia-sono-il-66-7-cala-il-totale-generale>. Ultima consultazione: 09/09/2024.