

Didattica plurilingue [Sgambelluri]

Sgambelluri, Luca (2021). Riflessioni sulla didattica plurilingue nella scuola italiana di secondo grado. Ars docendi, 9, dicembre 2021.

Luca Sgambelluri (Pädagogische Abteilung, Bozen) analysiert in seinem Beitrag die Situation der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Italien, v.a. aus der Perspektive der Oberschule, und macht einige durchaus kritische Anmerkungen zum aktuellen Stand. Vor allem aber stellt er auch zwei bekanntere Beispiele für das aktuelle Mehrsprachigkeitsverständnis in Italien vor.

Introduzione

Quando si tratta di delineare un quadro che si riferisca alle attuali esperienze di plurilinguismo nella scuola italiana è difficile tracciare contorni univoci e strutturali. Se, da un lato, una didattica che sia inclusiva e plurilingue rappresenta una necessità in un Paese che diventa sempre più multiculturale, dall'altro è vero che si tratta di un'esigenza che, solamente da poco tempo, viene vissuta e sentita da insegnanti, dirigenti scolastici, studenti e famiglie come reale in moltissimi contesti. Tuttavia, è difficile immaginare in questo momento un modello che possa essere adattato a tutta la penisola e che prescindano dal contesto sociolinguistico e socioculturale delle singole realtà sparse sul territorio. Per questo, c'è ancora molta strada da fare affinché la didattica plurilingue entri sistematicamente nei curricoli scolastici coinvolgendo trasversalmente le materie linguistiche e non solo.

L'educazione plurilingue ad oggi: criticità e opportunità

L'implementazione di un'effettiva educazione plurilingue e interculturale nella scuola italiana di ogni ordine e grado risulta, perciò, tuttora in divenire e non priva di alcune criticità. A mio avviso, principalmente due:

- a) la prima riguarda la necessità di emanciparsi dalla "logica del progetto", per cui molte iniziative assumono i contorni dell'estemporaneità rimanendo relegate a progetti scolastici che richiedono uno sforzo significativo da parte di tutta una serie di attori coinvolti (docenti, dirigenti, alunni, famiglie, formatori...) ma che non trovano continuità e legittimità nella didattica scolastica quotidiana;
- b) le lingue di origine (lingua madre e lingua familiare) degli/le alunni/e che frequentano la scuola italiana sono molteplici e lo stesso dicasi per le abilità e le competenze che possiedono in relazione ad esse. Questo si ripercuote anche sugli insegnanti che – salvo rarissime eccezioni – non possono contare su una conoscenza anche solo basilare delle LS e/o lingue d'origine dei loro apprendenti. È una situazione, questa, molto diversa da ciò che accade, per esempio, negli Stati Uniti che vivono una situazione molto più omogenea da questo punto di vista. In molti Stati, infatti, gli alunni con background migratorio sono ispanofoni e

molte insegnanti possiedono buone competenze linguistiche nella lingua spagnola. Inoltre, ad ulteriore differenza rispetto a ciò che avviene in molte regioni d'Europa, le altre realtà di provenienza (minoranze nella minoranza) sono sottoposte più ad un processo di assimilazione che di integrazione e le lingue d'origine vengono spesso "nascoste" anche in ambito familiare.

È complicato, quindi, parlare di didattica plurilingue nella scuola italiana intesa come capacità strutturale di valorizzare e includere questa straordinaria diversità linguistica e culturale. Quando si tratta di integrare un/a alunno/a non italofono si fa quasi sempre riferimento alle modalità compensative già previste dall'ordinamento. Queste misure rappresentano un buon sostegno nella fase iniziale ma non dovrebbero essere disgiunte da altre soluzioni che mettano al centro lo studente e il bagaglio di conoscenze e competenze che porta con sé. È uno sforzo necessario considerando i risvolti positivi che questo atteggiamento avrà all'interno della classe e non solo. Risvolti che riguardano la consapevolezza di sé stessi come individui, i rapporti con la diversità, lo sviluppo di dinamiche democratiche e di convivenza, il confronto e lo scambio di valori a partire da una lingua, la capacità di elaborare strategie per apprendere altre lingue e l'esercizio di un pensiero divergente. E questo riguarda tutti: alunni allofoni e italofoni, nati in Italia o nati altrove.

Se si guarda al numero e alla qualità di questi progetti, emerge chiaramente un dato: la maggior parte di essi è frutto di esperienze nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado. Questa considerazione non riguarda solamente il nostro Paese ma è comune anche ad altri contesti europei con un'esperienza maggiore della nostra nella didattica plurilingue (Paesi scandinavi, Paesi Bassi e Belgio in primis). Molto probabilmente la ragione principale è che la scuola secondaria di secondo grado è vissuta dagli insegnanti come strettamente legata ad un percorso fatto di obiettivi da raggiungere e conoscenze da trasmettere.

Ma c'è un altro dato che, a mio avviso, può essere utile a comprenderne il motivo. E mi riferisco alle più recenti statistiche pubblicate sul rapporto tra scuola e migrazione redatto dal MIUR in riferimento all'A.S. 2018/2019¹. In Italia, solo il 23,2% di tutti gli alunni con cittadinanza non italiana frequenta la scuola secondaria di secondo grado. Di questi, la metà frequenta un liceo o un istituto tecnico. La presenza di bambini con cittadinanza non italiana è molto più cospicua nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria ma molti ragazzi e ragazze di origine straniera scelgono un percorso professionalizzante o si perdono durante il percorso andando ad ingrossare le fila della dispersione scolastica. Le cause dell'abbandono e del ritardo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana – come di quelli italiani – sono molteplici, ma due dati balzano all'occhio osservando le statistiche: nella scuola secondaria di secondo grado il 19,3% degli studenti è in ritardo con gli studi e, di questi, il 57% è riferito a studenti con background migratorio (dato estremamente significativo se si tiene conto che costituiscono appena il 7,4% sul totale degli alunni iscritti). L'altro dato è che, a 18 anni, solamente il 36,2% degli studenti con background migratorio ha un percorso scolastico regolare. I motivi, come detto, sono sicuramente molteplici ma questi dati rappresentano una cartina di tornasole dell'integrazione formativa e sociale degli studenti con origine migratoria. Quali sono le cause? Si possono solamente avanzare delle ipotesi su dati difficilmente quantificabili in maniera oggettiva ma, con ogni probabilità, le difficoltà linguistiche e la conseguente esclusione dal percorso di formazione giocano un ruolo determinante. Tra le motivazioni proposte dal report del

¹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+-+Gli+alunni+con+cittadinanza+non+italiana+as+2018-2019.pdf/f1af9f21-cceb-434e-315e-5b5a7c55c5db?t=1616517692793>

ministero c'è anche l'inserimento di questi alunni in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica che rappresenta spesso un momento di esclusione dal circuito sociale dei coetanei.

Questi dati riguardano la scuola attuale, la sua composizione e le sue problematiche: cosa prevede il suo ordinamento, cosa suggerisce? A mio avviso, negli aspetti critici si possono intravedere anche le migliori proposte per il futuro.

A questo punto, ritengo sia utile soffermarmi brevemente sul quadro normativo attuale delineato dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* pubblicate dal MIUR (2014)². Esse possono aiutarci a comprendere lo status quo anche in relazione a quelle criticità cui si è fatto cenno in precedenza. Anzitutto, sottolineano come la responsabilità di attuare modalità inclusive e di predisporre programmazioni che tengano conto delle esigenze particolari di questa fascia di alunni faccia capo alle singole scuole, ai collegi docenti, al consiglio di classe e ai singoli insegnanti. Ogni corpo docente è quindi tenuto ad attrezzarsi delle competenze e degli strumenti necessari e a impegnarsi a stilare piani di studio personalizzati per gli studenti non completamente autonomi per quanto riguarda le richieste scolastiche relative ai processi di apprendimento.

Le Linee guida introducono anche una fondamentale precisazione circa i criteri di valutazione di questi alunni: esse infatti specificano che "il principio pedagogico sulla valutazione degli alunni stranieri come equivalente a quella degli alunni italiani" (presente in un documento licenziato dalla ex ministra Gelmini) va inteso come una "valutazione modulata in modo specifico e attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo [...] adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa". Inoltre: "Occorre anche tenere conto del fatto che, nelle scuole che hanno maggiore esperienza di alunni stranieri, da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico e attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa".

In tal senso, il documento è chiaro e analitico, e per questo è importante citarlo alla lettera: "Nella sua accezione formativa, la valutazione degli alunni stranieri, soprattutto di quelli di *recente immigrazione o non italofofi*, pone diversi ordini di questioni, che possono riguardare non solo le *modalità di valutazione e di certificazione* ma, in particolare, la necessità di tenere conto del *percorso di apprendimento dei singoli studenti*".

È prioritario, in tal senso, che la scuola favorisca, con *specifiche strategie e percorsi personalizzati*, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione e, successivamente, dalle Indicazioni e Linee guida per le scuole secondarie di secondo grado, un possibile *adattamento dei programmi per i singoli alunni*, garantendo agli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite.

La direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 (D.M. 254/2012) sui bisogni educativi speciali e le successive note di chiarimento "rafforzano e specificano il ruolo e le responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni stranieri non italofofi, anche

² https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate”.

Esempi di buone pratiche

I progetti più numerosi nell’ambito della didattica plurilingue riguardano, quindi, la scuola primaria e la scuola dell’infanzia. Sono percorsi spesso legati all’alfabetizzazione, ai percorsi di letto-scrittura, allo sfruttamento di una didattica ludica, al coinvolgimento delle famiglie e/o dei mediatori culturali nella lezione, al racconto ecc. Tutti contesti che non hanno spazio (o ne hanno molto poco) nella scuola secondaria di secondo grado. Come detto, però, le cose stanno cambiando e hanno subito un notevole impulso nel corso dell’ultimo decennio dando vita ad esperienze interessanti anche sulla spinta delle normative promosse dal Consiglio d’Europa e recepite dal MIUR. Queste esperienze nella scuola secondaria di secondo grado riguardano, soprattutto, il plurilinguismo nell’approccio della *Didattica integrata delle lingue (DIL)* e dell’*Intercomprensione (IC)*, poiché l’intento comune ad entrambe è quello di approfondire l’acquisizione di più lingue simultaneamente e in modo integrato e questo si sposa bene con l’offerta formativa in ambito curricolare. Entrambi gli approcci sono applicabili, inoltre, ad una varietà di contesti e destinatari sfruttando principalmente la comparazione interlinguistica e la riflessione metalinguistica. Ma vediamo, a titolo esemplificativo, un paio di esempi di buone pratiche nella speranza, come detto in apertura di questo articolo, che venga raccolta la sfida di strutturare queste esperienze isolate all’interno dell’offerta formativa sotto forma di curricula scolastici comuni.

Il primo esempio, riguarda l’IC fra lingue romanze³. Può essere un approccio particolarmente utile per rafforzare le competenze in una o più LS romanze oggetto di studio, facendone al contempo scoprire di nuove. In questa direzione si è mossa la sperimentazione condotta presso il Liceo linguistico “G. Falcone” di Bergamo nell’ambito del progetto europeo *Miriadi*. Il modulo “*Poliglotta? No, plurilingue*” aveva lo scopo di introdurre gli studenti del triennio per un numero complessivo di 20 ore in presenza e 15 a distanza sulla piattaforma *Galanet*.

L’obiettivo principale del progetto era quello di sensibilizzare gli studenti ad affrontare uno studio integrato di più lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica per renderli consapevoli che il plurilinguismo è una competenza praticabile ed acquisibile senza passare necessariamente per tutte le tappe generalmente previste in un percorso completo di apprendimento linguistico. Ulteriore obiettivo era infatti la comprensione di testi autentici scritti in portoghese, una lingua mai studiata prima, in cui al termine del modulo buona parte degli alunni ha potuto acquisire un livello B1.

Il progetto ha coinvolto i docenti di italiano, latino, francese e spagnolo i quali, nelle proprie ore curricolari, dedicavano un’ora a settimana in alternanza ad attività fondate sull’IC⁴. Progetti di questo tipo nella scuola secondaria di II grado permettono non solo di fare educazione plurilingue e potenziare la riflessività metalinguistica degli alunni, ma anche di (ri)motivare gli alunni allo studio del latino, solitamente percepito come una lingua poco funzionale e avulsa dalla loro quotidianità.

³ Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa, pp 153-154.

⁴ Per maggiori dettagli sul progetto si rimanda a Fanara (2015). Si veda inoltre Nielfi (2010) su precedenti esperienze di IC presso il medesimo contesto scolastico.

Facendo notare le numerose somiglianze tra latino (con attenzione particolare al volgare) e le lingue del gruppo romanzo e non solo, se ne fa scoprire in tal modo la valenza di lingua-ponte e risorsa cognitiva nello studio di altri idiomi. Sempre in quest'ottica rappresentano una risorsa importante per insegnanti e studenti i siti <http://www.romanicaintercom.com>, <http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html> e <http://www.babel-web.eu/?rl=1>.

Il secondo esempio, invece, riguarda il progetto "*Le lingue extraeuropee al Tosi*" che interessa l'Istituto tecnico economico "Enrico Tosi" di Busto Arsizio (VA) e che nel 1999 ha ottenuto il riconoscimento *Label europeo delle lingue* da parte della Commissione Europea. È un progetto che rende bene i vantaggi di una strutturazione del plurilinguismo all'interno del piano dell'offerta formativa. A partire dall'a.s. 2003/04 l'Istituto promuove, per gli studenti della sua scuola, in orario extracurricolare (34 ore totali con un rientro settimanale) corsi di lingue orientali (arabo, cinese, giapponese e russo) tenuti da docenti madrelingua che forniscono una conoscenza di base della lingua e della cultura. Al termine del corso, previo test finale, viene rilasciato un attestato delle competenze linguistiche acquisite. Inoltre, la frequenza al singolo corso costituisce credito formativo. Questi corsi, poi, sono diventati anche un punto di riferimento per alcuni ragazzi e ragazze di origine cinese che riescono a salvaguardare una lingua (apprendendone la scrittura) appresa essenzialmente a casa in forma orale. È un'occasione che permette loro di mantenere viva la propria cultura.

Dall'a.s. 2010/11 sono stati introdotti in via sperimentale il cinese – come lingua curricolare in una sezione – a partire dalla prima classe – e il russo – a partire dalla terza – negli indirizzi Turismo e Relazioni internazionali. Il tutto legato ad una richiesta reale del territorio che ha evitato che diventasse un'operazione di marketing votata alla semplice recluta di nuovi iscritti.

Nell'a.s. 2014/15 è stato inaugurato l'indirizzo *Internazionale quadriennale* con un'attenzione allo sviluppo delle relazioni internazionali, all'ampliamento degli orizzonti culturali e alla rilevanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La scuola ha valorizzato una rete internazionale di scuole partner e ha sperimentato una serie di innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche favorendo attività di scambio e di studio all'estero. Infine, a partire dal primo biennio è stata posta l'attenzione sull'insegnamento di diverse materie non linguistiche in una lingua straniera con metodologia CLIL.

Conclusioni

In chiusura, intendo sottolineare che quanto riportato qui solo brevemente per motivi di spazio necessita, inevitabilmente, di una riflessione profonda ed accurata circa le modalità in cui il plurilinguismo entrerà sempre più a far parte della didattica quotidiana anche negli istituti secondari di secondo grado e di come questa necessità chiederà a gran voce di essere sempre più strutturata e ancorata all'interno dei programmi scolastici e non relegata nell'ombra dell'offerta didattica extracurricolare. Per rendere il plurilinguismo un'opportunità di crescita sia in ambito formativo che personale effettivamente alla portata di tutti gli studenti.