



Citation: I. Solís García, C.F. Pepe (2022) L'opinione dei docenti sulla didattica multilingue e interculturale. Studio di un caso campano. *Lea* 11: pp. 373-387. doi: <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13666>.

Copyright: © 2022 I. Solís García, C.F. Pepe. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

L'opinione dei docenti sulla didattica multilingue e interculturale Studio di un caso campano

Inmaculada Solís García, Chiara Francesca Pepe
Università degli Studi di Firenze; Universidad de Extremadura
(inmaculada.solis@unifi.it; chiara@unex.es)

Abstract

This paper analyses the point of view of middle school teachers on multilingual and intercultural classes as far as their implemented didactic approach. The study started from the distribution of a questionnaire among the professors in middle schools in the district of Salerno, in the Campania region. At present, the presence of foreign students in Italian classrooms has gradually though steadily increased gradually; therefore, a school policy that provides suitable resources and that believes in education for plurality is needed.

Keywords: Foreign Languages, Foreign Students, Italian Classroom, Multilingualism

Introduzione¹

I principali studi sulla didattica del multilinguismo e sull'educazione interculturale² condotti in Italia a partire dagli anni 2000³ concordano, per una riuscita didattica, sull'importanza del ruolo dei docenti e del loro atteggiamento verso suddette questioni. Tale consapevolezza è stata il motivo che ci ha sti-

¹ Il lavoro è frutto di una riflessione congiunta delle autrici. Tutti gli aspetti strutturali e di contenuto sono stati definiti consensualmente. Nella stesura finale, Inmaculada Solís García ha lavorato sull'Introduzione e sulla sezione 1 e Chiara Francesca Pepe sulle sezioni 2 e 3.1. La discussione dei risultati (punto 3.2) e le conclusioni sono state pensate e scritte con il coinvolgimento di entrambe le autrici.

² Nella presente indagine di carattere generale useremo i termini multilinguismo/plurilinguismo e multiculturalismo/interculturalismo in modo analogo, sebbene siamo pienamente consapevoli delle differenze che intercorrono tra di loro.

³ Favaro 2002, 2009 e 2011; Luatti 2004 e 2012; De Carlo 2011; Cantù e Cuciniello 2012; Minardi 2012; Zadra 2014; Videsott, Della Rosa e Franceschini 2015; Carbonara e Scibetta 2018; Cognigni 2020; Fiorentini, Gianollo e Grandi 2020; Zanzottera e Cuciniello 2021, per non citare che alcuni.

molate ad approfondire le credenze che sono alla base dell'operato degli insegnanti, a partire dallo studio di un caso: l'analisi delle opinioni dei docenti della scuola Secondaria di I grado, rilevate tramite la distribuzione di un questionario semistrutturato, che abbiamo proposto agli insegnanti di una città campana di medie dimensioni, com'è la città di Salerno.

Nonostante in Campania il numero degli alunni non italofoni presenti nelle classi non sia particolarmente significativo rispetto alla situazione nazionale, considerato il costante flusso migratorio a cui è sottoposto il sud Italia, risulta conveniente prepararsi a un possibile aumento dell'impatto di studenti stranieri nelle scuole. Per questo motivo, la nostra ricerca si giustifica nella cruciale importanza che riveste l'alfabetizzazione nell'ambito del multilinguismo e multiculturalismo dei docenti della scuola di ogni grado.

Come Mariangela Giusti (2004) ha dimostrato, i migliori risultati nella didattica dell'interculturalismo si ottengono quando un docente intreccia una relazione di qualità con i suoi studenti: è essenziale la sua capacità di rapportarsi con gli alunni efficacemente, con le conseguenze dirette e inevitabili che questo atteggiamento potrebbe comportare nella loro motivazione. Le risposte ai questionari ci riveleranno quale sia il livello di consapevolezza dei nostri docenti e la loro percezione del fenomeno rappresentato.

Nella prima sezione dell'articolo esporremo i criteri di valorizzazione delle competenze multilingui dei docenti. Negli ultimi due decenni, la scuola⁴ è stata oggetto di numerose indagini sul multilinguismo e sul multiculturalismo, sicché le competenze del docente sull'inclusione multiculturale sono state descritte da diverse prospettive. Partendo da alcuni dati contestuali cercheremo di descrivere poi la situazione degli alunni stranieri nella scuola attuale e le sfide che attendono gli insegnanti; di seguito, esamineremo le risposte fornite dai docenti al questionario somministrato e, come ultima analisi, riporteremo una serie di riflessioni e conclusioni sulla base dei risultati ottenuti.

1. La valorizzazione delle competenze multilingui dei docenti

Nelle prime fasi della crescita umana, l'istituzione scolastica ha la possibilità di intervenire nello sviluppo formativo e sociale dei suoi discenti, favorendone l'inclusione e garantendo maggiori opportunità. Se prendiamo in considerazione l'inserimento in società degli alunni stranieri, appare evidente il ruolo fondamentale ricoperto dalla scuola nei loro confronti, poiché questi studenti hanno il diritto e il dovere di formarsi usando come veicolo una lingua/cultura che può risultare sconosciuta o della quale presentano un livello di padronanza non del tutto sufficiente. È proprio per questo motivo che il sistema educativo dovrebbe sviluppare strumenti di azione che tengano conto delle differenze linguistiche e culturali presenti nella scuola, puntando innanzitutto sulla valorizzazione delle competenze legate al multilinguismo dei suoi docenti. Ci siamo chieste dunque quali dovrebbero essere le caratteristiche più specifiche del docente che si trova a lavorare in un contesto multilingue.

La bibliografia attuale pone l'accento in primis sulla capacità di osservazione consapevole del docente (si veda Favaro 2009 e 2011). La mera osservazione offre elementi conoscitivi importanti su una determinata situazione, e permette di agire attivamente sulla situazione osservata, modificandola. Inoltre, spesso, sono vari i docenti coinvolti in diversi contesti didattici. Per esempio, l'insegnante di italiano può essere coinvolto in un rapporto più individuale rispet-

⁴ Aggiungiamo due importanti riferimenti bibliografici nell'ambito del multiculturalismo a livello europeo: Candelier *et al.* 2013 e Beacco *et al.* 2016.

to alla relazione di gruppo che si configura con altri insegnanti e l'alunno potrebbe mostrare atteggiamenti molto diversi in questi due contesti. In questo modo l'insegnante, sulla base delle evidenze raccolte da tutti i docenti, può elaborare uno specifico e più efficace intervento didattico. Inoltre, il docente dovrebbe essere in grado di raccogliere sistematicamente i dati dell'osservazione che permettono il confronto con i dati rilevati da altri colleghi: potrebbe così riuscire a mediare e superare la naturale tendenza alla soggettività. Come si evince dai dati raccolti da Favaro (2002) e Luetti (2004 e 2012), dall'insieme dei dati sui diversi alunni possono emergere percorsi di integrazione che aiutano a comprendere atteggiamenti e situazioni e a mettere in atto strategie più adeguate e consapevoli, adattando e integrando quelle che hanno funzionato in precedenza.

Un'altra competenza trasversale che il docente dovrebbe possedere, sarebbe quella di creare consenso sulle misure necessarie per migliorare il dialogo e le relazioni di collaborazione nella sua comunità scolastica di azione, con il fine a) di inserire le attività in una programmazione che assicuri la continuità nell'apprendimento; b) di condividere metodologie attive ed esperienziali che siano motivanti e partecipative, e c) di attuare potenziali collegamenti interdisciplinari dei temi svolti con gli argomenti trattati nelle varie materie, nonché i raccordi che si possono creare con i temi di attualità, con gli eventi della vita scolastica o con le realtà territoriali.⁵ Il docente dovrebbe essere in grado di coinvolgere la scuola nel suo complesso (dirigenti, consiglio d'istituto, consiglio di classe, etc.), per evitare la "solitudine" dell'insegnante volenteroso, che si sottopone a nuovi percorsi di formazione, ma poi non riesce a portare dentro la scuola i risultati del suo lavoro. La scuola dovrebbe inoltre poter ampliare la rete, sollecitando l'impegno nel progetto di altri soggetti, come le famiglie, le comunità e le associazioni, da un lato, e le Regioni, Enti locali e USR, dall'altro.

In realtà, la vera prova del docente in un contesto multilingue non consiste solamente nello sviluppo di competenze interculturali ma, come afferma Manuela Guilherme (citata in Colussi 2012, 9), nell'assunzione di una vera e propria "responsabilità interculturale": si deve mettere in gioco e superare gradualmente comportamenti radicati nella "cultura" d'origine, permettendo l'assunzione del punto di vista dell'altro per trovare terreni condivisi (Zadra 2014).

2. La presenza di alunni stranieri nella scuola attuale

La presenza di alunni stranieri è in costante aumento nella scuola italiana e rappresenta un fattore da prendere in considerazione per tutelare il diritto allo studio e migliorare l'inclusione degli studenti stranieri.

L'incidenza cambia a seconda dei gradi scolastici presi in esame. Stando all'analisi pubblicata nel report del Ministero dell'Istruzione (2021), nell'anno scolastico 2019-20 su oltre 8 milioni e mezzo di studenti nelle scuole italiane, sono presenti circa 860.000 alunni con cittadinanza non italiana. Per quanto riguarda il nostro studio, abbiamo scelto di analizzare i dati relativi alla scuola Secondaria di I grado, generalmente conosciuta come scuola Media, poiché rappresenta una fase centrale e decisiva di formazione didattica, in cui vengono forniti nozioni e strumenti necessari per costruire un percorso di studi organico e ben orientato verso un grado di istruzione superiore. Inoltre, in base a quanto dichiarato nell'analisi statistica del MIUR, pur essendo la scuola Primaria il grado d'istruzione in cui viene assorbito il maggior numero di allievi non italiani, nella scuola Secondaria di I grado "si registra l'aumento più consistente di studenti con cittadinanza non italiana" (2021, 12).

⁵ Come propongono, tra gli altri, Favaro 2009 e 2011 e Luetti 2012.

Secondo i dati statistici messi a disposizione dal Ministero dell'Istruzione (Portale Unico dei Dati della Scuola⁶), gli alunni stranieri delle scuole secondarie di I grado sono circa il 10% del totale, ma non sono distribuiti in maniera uniforme sul territorio nazionale: si rileva, infatti, una maggiore presenza di alunni provenienti da un background migratorio al nord (65%) e al centro (22,6%) del paese, mentre al sud la percentuale è più bassa (12,4%).

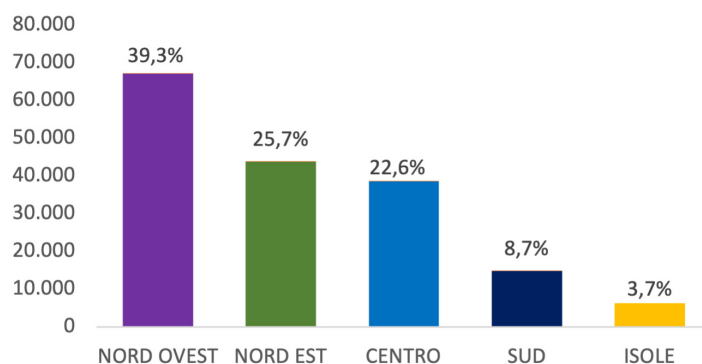


Fig. 1 – *Distribuzione per area territoriale nazionale*
Fonte: Portale Unico dei Dati della Scuola

Considerando le percentuali sul totale regionale, al nord sono sicuramente la Lombardia e l'Emilia-Romagna ad assorbire la maggioranza di alunni stranieri nelle scuole statali, mentre al centro troviamo quote significative soprattutto nelle regioni del Lazio e della Toscana.

Sebbene nell'ambito delle regioni meridionali la presenza di studenti con cittadinanza non italiana sia inferiore rispetto alla media nazionale, risulta interessante il caso della Campania, in cui i dati dell'ultimo triennio registrano un aumento notevole delle iscrizioni di alunni stranieri nelle scuole (2931 unità), situando la regione al quarto posto in Italia per crescita in valore assoluto e al primo posto in termini percentuali (MIUR 2021, 14). Qui di seguito si riportano i dati di distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana tra le regioni del Meridione (Fig. 2), scegliendo poi di esaminare ulteriormente la situazione della Campania tramite la suddivisione a livello provinciale (Fig. 3).

⁶ Il sito del MIUR <<https://dati.istruzione.it/opendata/>> è stato consultato il 29/03/2022.

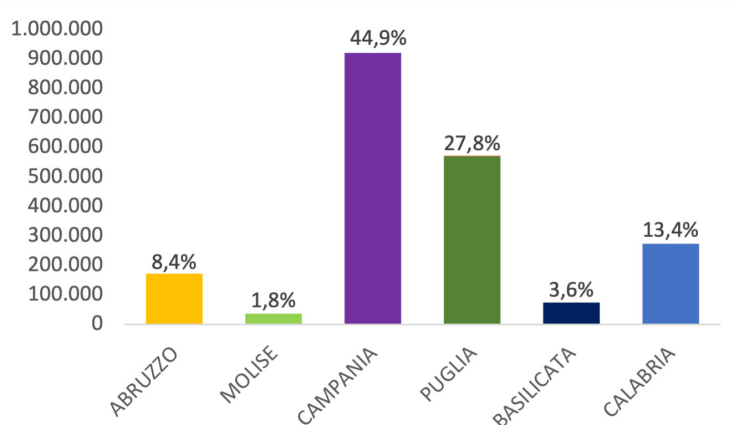


Fig. 2 – Distribuzione per area territoriale meridionale
Fonte: Portale Unico dei Dati della Scuola

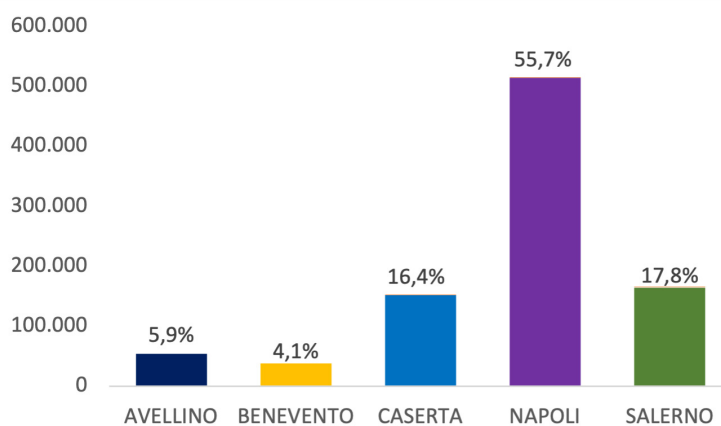


Fig. 3 – Distribuzione per area territoriale campana
Fonte: Portale Unico dei Dati della Scuola

La scuola plurilingue è ormai una realtà; di conseguenza è necessario promuovere l'integrazione fra diverse culture, anche a livello linguistico. Dalle rilevazioni nazionali emerge che il rendimento scolastico degli alunni stranieri è in media più basso rispetto ai loro coetanei italiani.⁷ Uno dei motivi principali di questo divario è sicuramente rappresentato dalla padronanza della lingua italiana. Le scarse competenze linguistiche influiscono sul rendimento scolastico. La scuola ha l'obiettivo di contenere le disparità didattiche e di prevenire, o quantomeno minimizzare, le possibilità di insuccesso scolastico.

⁷ "La differenza tra gli studenti con cittadinanza non italiana e gli studenti italiani concerne piuttosto la votazione finale. Il 66,2% dei primi ha conseguito la licenza con una votazione di 6 o 7, mentre la maggioranza degli studenti italiani (61,4%) si è licenziata con una votazione uguale o superiore a 8" (MIUR 2021, 44).

In tal senso, un approccio didattico il più possibile personalizzato favorirebbe un ambiente di apprendimento positivo, in cui ci si possa focalizzare meglio sugli interventi opportuni, al fine di arginare le difficoltà che derivano proprio dai problemi di comunicazione. Per lavorare in un ambiente di apprendimento adeguato al contesto multilingue, è fondamentale intervenire sulla giusta formazione e fornire ai docenti una serie di strumenti utili a gestire situazioni linguisticamente problematiche.

3. Risultati della somministrazione del questionario e discussione

Il questionario è stato somministrato nell'ambito del progetto di ricerca "Plurilinguismo e inclusione sociale nelle classi europee" di I grado. Il progetto è stato finanziato dal consorzio di università europee EUniWell (European University for Well-Being) e mira a contribuire alla missione di EUniWell nell'area di intervento relativa alla formazione degli insegnanti a livello europeo, attraverso un'indagine che coinvolge quattro diversi gruppi di ricerca sul multilinguismo afferenti alle Università di Firenze, Birmingham, Colonia e Leida rispettivamente.⁸

Il progetto generale ha tra i suoi obiettivi quello di confrontare le esperienze dei docenti e degli studenti e le percezioni sul multilinguismo nelle aule delle quattro città europee coinvolte: Birmingham, Leida, Colonia e Firenze, ed è stato ampliato all'area campana dalle autrici, partecipanti al progetto EUniWell. L'indagine che presentiamo, limitata all'area campana, si svolge a partire da un questionario, redatto congiuntamente dai gruppi di ricerca delle quattro università per raccogliere e studiare il punto di vista dei docenti di scuola media sul plurilinguismo nelle attività scolastiche.

3.1 Somministrazione del questionario

Per disporre di elementi di valutazione empirica sull'opinione dei docenti nell'area campana, abbiamo distribuito un questionario fra gli insegnanti della scuola Secondaria di I grado nella città di Salerno. Lo scopo della ricerca è quello di studiare il punto di vista dei docenti sull'uso di lingue diverse dall'italiano in aula e durante le attività scolastiche con studenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni, in classi con situazioni di plurilinguismo. Il questionario inizia con alcune brevi domande relative al profilo docente, per poi focalizzarsi sull'esperienza personale nelle classi plurilingui e con studenti non di madrelingua italiana.⁹

Per quanto riguarda il presente studio, ci siamo limitate a somministrare il questionario in uno specifico contesto territoriale (la provincia di Salerno) e abbiamo ricevuto un totale di 32 risposte. Nella fase preliminare della nostra analisi, le risposte ottenute ci hanno dato la possibilità innanzitutto di esaminare il profilo docente e, successivamente, hanno evidenziato la percezione che emerge dagli insegnanti sul fenomeno del plurilinguismo e sul rapporto effettivo tra scuola e ambiente multilingue.

⁸ Per la descrizione del progetto nell'ambito dell'università EUniWell, consultare: <<https://www.euniwell.eu/participate/call-for-joint-projects/projects-of-the-first-seed-funding-call/multilingualism-for-social-inclusion-in-the-european-classroom-msiec>> (10/2022).

⁹ Per consultare il questionario completo vedere link: <<https://www.multilingualism.unifi.it/vp-7-questionario.html>> (10/2022).

3.2 Risultati e discussione

Partendo dal fatto incontestabile che l'italiano è la lingua ufficiale usata in classe per comunicare (il 97% dei docenti condivide questa affermazione), la sfida costante nelle classi multilingui è l'inclusione di alunni appartenenti a un diverso contesto linguistico e culturale, in un ambiente nuovo nel quale dovranno sviluppare le loro abilità e competenze usando come strumento una lingua per loro ancora poco familiare.

Per conoscere le varietà linguistiche presenti nelle aule della Campania, abbiamo chiesto ai docenti quali fossero le altre lingue usate dai loro studenti a scuola, oltre all'italiano. Le risposte sono riportate nel seguente grafico:

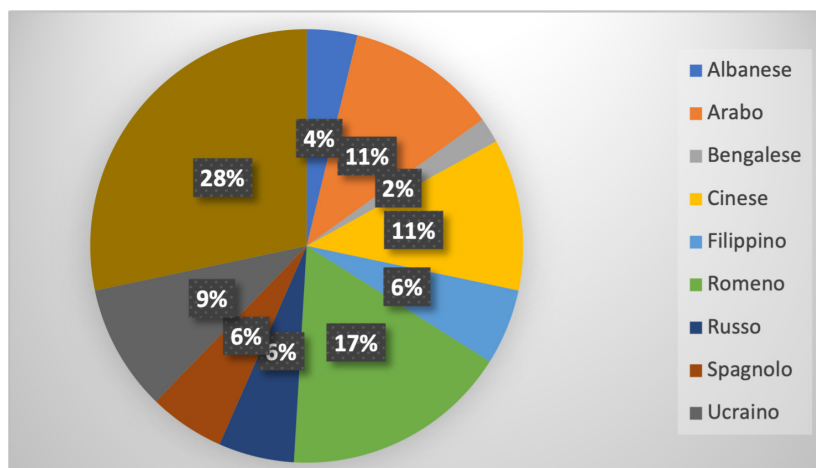


Fig. 4 – Altre lingue presenti a scuola
Fonte: Elaborazione propria

Si tratta di un panorama abbastanza ampio e variegato, in cui prevale la presenza della lingua romena, cinese e albanese. Nonostante le diverse opzioni linguistiche date ai docenti per rispondere, il 28% non trova la seconda lingua presente nelle loro aule tra le alternative fornite, ciò potrebbe essere indice di un'ulteriore realtà linguistica da rilevare in maniera più approfondita.

Abbiamo ritenuto importante a questo proposito contestualizzare le risposte dei singoli docenti per poter inquadrare la situazione specifica. Le prime domande sottoposte ai docenti sono state quelle di carattere anagrafico. I grafici evidenziano che ci troviamo di fronte ad una maggioranza di risposte espresse da docenti di sesso femminile (Fig. 5) di età anagrafica superiore ai 50 anni (Fig. 6).

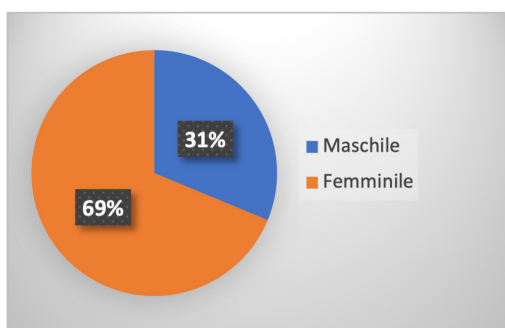


Fig. 5 – Sesso dei partecipanti
Fonte: Elaborazione propria

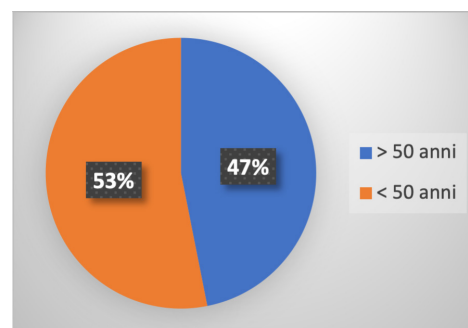


Fig. 6 – Età dei partecipanti
Fonte: Elaborazione propria

Per quanto riguarda il percorso di studi, la maggior parte dei docenti insegna discipline umanistiche (77%; Fig. 7), ha conseguito una laurea quadriennale (63%; Fig. 8) e solo il 16% dichiara di aver svolto una parte dei propri studi anche all'estero (Fig. 9).

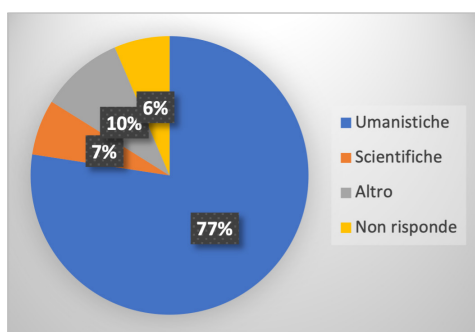


Fig. 7 – Materie insegnate
Fonte: Elaborazione propria

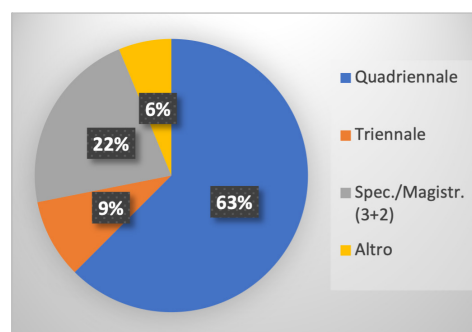


Fig. 8. Studi universitari
Fonte: Elaborazione propria

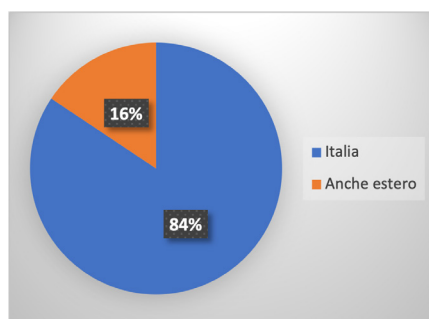


Fig. 9 – Paesi in cui ha svolto gli studi
Fonte: Elaborazione propria

È interessante soffermarsi anche sulla situazione dell'abilitazione all'insegnamento (Fig. 10), dato che il sistema di formazione e reclutamento docenti ha subito in Italia varie modifiche negli ultimi decenni:

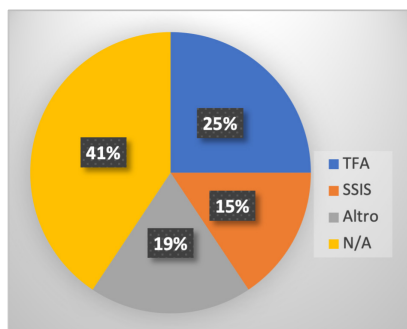


Fig. 10 – *Specializzazione all'insegnamento*
Fonte: Elaborazione propria

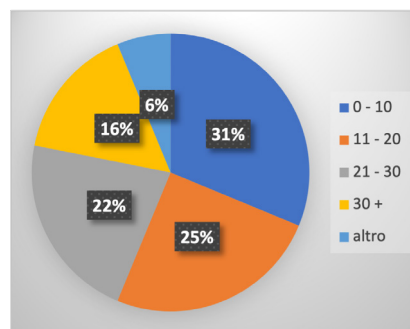


Fig. 11 – *Anni di servizio*
Fonte: Elaborazione propria

In base alle risposte relative agli anni di servizio (Fig. 11), si evince una situazione abbastanza omogenea che oscilla fra gli anni iniziali di insegnamento nelle scuole Secondarie (31%) e i quasi 30 anni di esperienza. Si tratta di docenti che perlopiù hanno insegnato in Italia, dato che solo il 3% dichiara di aver avuto anche delle esperienze all'estero (Fig. 12).

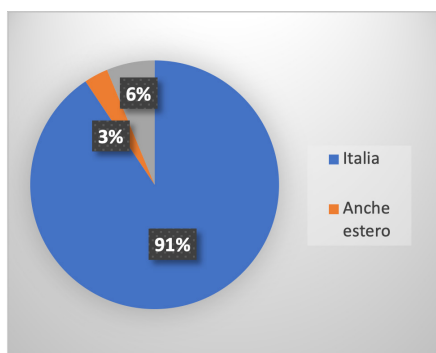


Fig. 12 – *Paesi in cui ha insegnato*
Fonte: Elaborazione propria

Nelle classi plurilingui l'obiettivo principale è orientato soprattutto all'apprendimento dell'italiano, cioè della lingua ufficiale d'istruzione, da parte dei nuovi arrivati. Lo sviluppo continuo delle competenze degli studenti stranieri nella loro L1 non viene spesso proposto o incoraggiato, probabilmente poiché si teme che possa diminuire le capacità di apprendimento in lingua italiana.

Servendoci sempre dell'aiuto dei grafici, cerchiamo di analizzare il punto di vista dei docenti a proposito dell'uso delle lingue straniere in classe (Fig. 13). Alla domanda in cui si ipotizza un'eventuale erogazione delle lingue madri degli studenti stranieri,¹⁰ il 44% degli intervistati preferirebbe che venissero studiate in orario pomeridiano come attività extracurricolare, rite-

¹⁰ Si tratta di una domanda che non ha riscontro nella realtà italiana, ma in altri contesti educativi europei era da tenere in considerazione; per questo motivo è stata inserita nel questionario originale.

nendo, dunque, non fondamentale un approfondimento scolastico della lingua d'origine degli studenti appena arrivati in Italia. Invece il 28%, pur essendo d'accordo sullo studio pomeridiano della lingua madre, è disposto a considerare tale studio come attività curricolare degli alunni stranieri. Solo il 19% preferirebbe erogare l'insegnamento delle lingue madri durante le ore di lezione curricolari, affiancandole allo studio della lingua italiana.

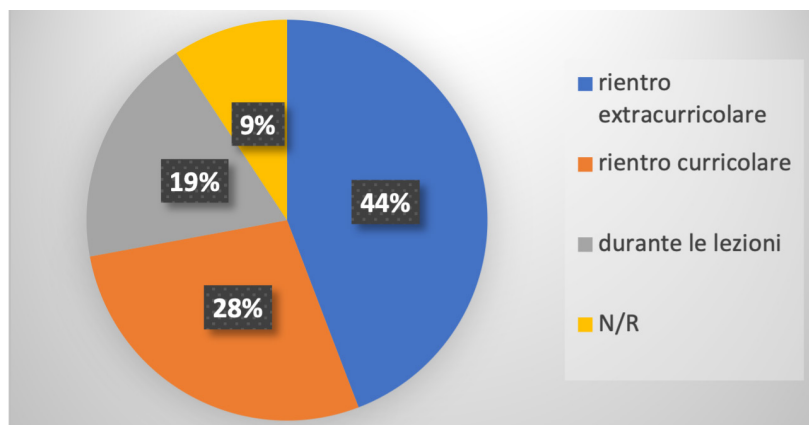


Fig. 13 – *Studio delle lingue madri*
Fonte: Elaborazione propria

La preparazione degli insegnanti è uno dei punti chiave da sviluppare nelle classi plurilingui; infatti, nella domanda che affronteremo di seguito, le risposte ricevute hanno sottolineato la necessità di formare il corpo docente e prepararlo ad accogliere una dimensione socio-culturale, e quindi anche linguistica, in continua evoluzione. Secondo i docenti della Campania, le opzioni che possono rendere difficile un approccio alla didattica plurilingue in classe (Fig. 14) sono, principalmente, la mancanza di un'adeguata preparazione da parte del personale docente (31%), l'interferenza con lo svolgimento del programma didattico (18%) e l'inadeguatezza delle risorse e degli spazi della scuola (16%). In ultimo, viene considerata anche la possibile carenza di cooperazione fra docenti (14%) e il rifiuto di alcuni studenti o genitori della classe (14%).

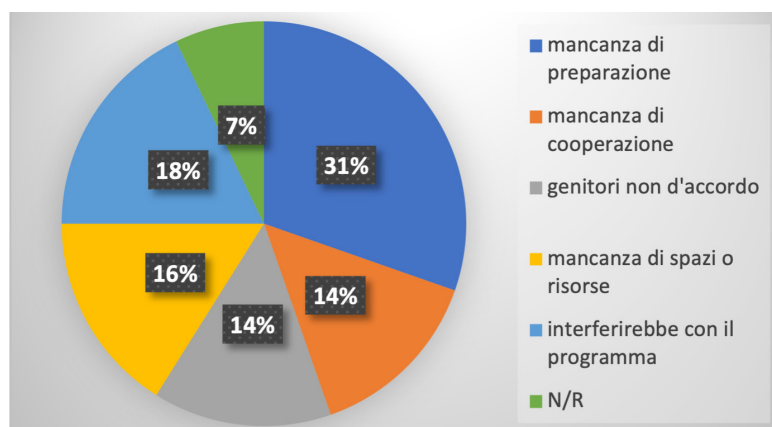


Fig. 14 – *Difficoltà della didattica plurilingue*
Fonte: Elaborazione propria

Oltre alla formazione docente, andare incontro alle esigenze della classe multilingue significa anche imparare a riconoscere e valorizzare la ricchezza che il diverso patrimonio linguistico e culturale fornisce alla scuola.

Se continuiamo ad esaminare l'inclusione in classe della didattica plurilingue (Fig. 15), con la considerazione della cultura d'origine degli allievi appena arrivati, si deduce che la maggior parte dei docenti (29%) riconosce l'importanza della loro presenza ai fini dell'inclusione sociale, oltre a favorire l'autostima e lo sviluppo dell'identità di tutti gli alunni (26%). Infatti, tenere conto dei fattori psicologici costituisce un aspetto che incide notevolmente sul rendimento scolastico: un 16% dei docenti sostiene che possa migliorare le capacità e i risultati scolastici, insieme ad un altro 16% il quale punta sulla diminuzione dell'emarginazione. Solo una piccola percentuale (6%) crede che possa anche favorire il rapporto tra studenti e docenti.

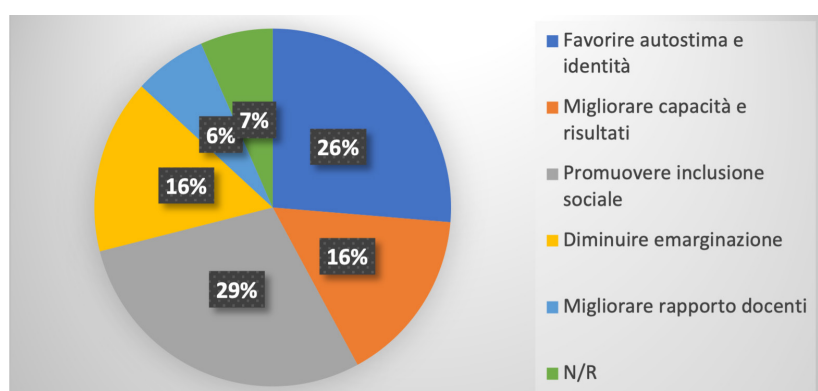


Fig. 15 – *Benefici dell'inclusione linguistica*

Fonte: Elaborazione propria

Per comprendere le strategie promosse dai docenti in ambito plurilingue, nel questionario somministrato abbiamo dedicato una sezione di autovalutazione basata su domande riguardanti il loro punto di vista a proposito della metodologia didattica. Il primo punto analizzato parte dalla seguente riflessione: "Incoraggio l'uso in classe delle lingue dei miei studenti che sono diverse dall'italiano e dalle lingue straniere curricolari". Dal grafico sottostante (Fig. 16) si evince che la maggior parte dei docenti (31%) promuove l'uso della L1 solo "a volte", il 22% "spesso", il 13% "raramente", il 12% "sempre" e la percentuale più bassa (6%) dichiara di non farlo "mai".

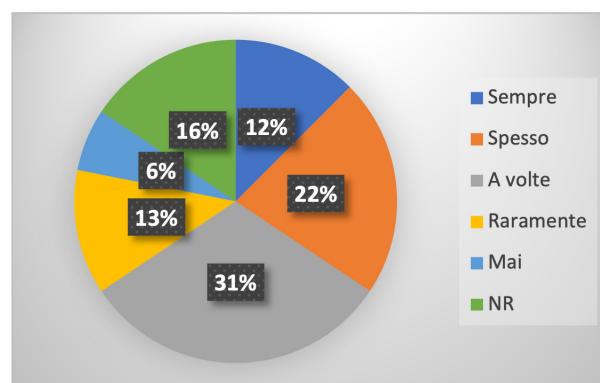


Fig. 16 – *Incoraggiamento all'uso*

Fonte: Elaborazione propria

La seconda affermazione, “Introduco delle attività per aiutare gli studenti ad apprendere l’uno le lingue dell’altro”, ha ottenuto i seguenti risultati: il 28% “a volte” introduce attività che possiamo definire di promozione fra culture, il 25% “spesso”, il 16% “raramente”, il 9% “mai” e la minoranza dei docenti (6%) sostiene “sempre” (Fig. 17).

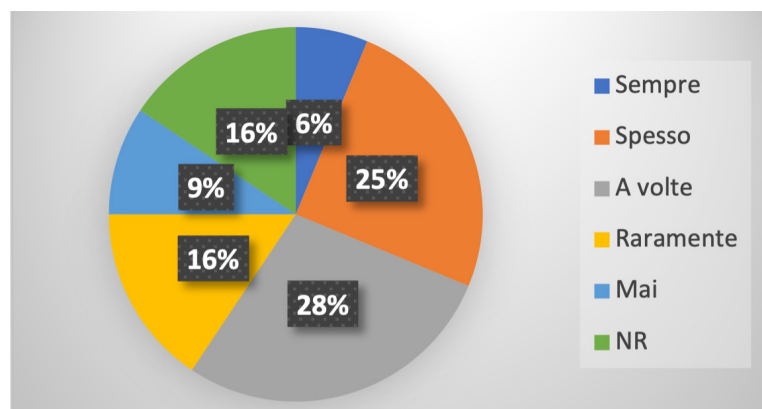


Fig. 17 – *Introduzione attività*
Fonte: Elaborazione propria

La terza questione affrontata riguarda l’uso delle “metodologie didattiche e attività che promuovono la comprensione delle altre culture”. In questo caso le percentuali più alte dei docenti rispondono positivamente affermando di scegliere “spesso” (28%), “a volte” (25%) e “sempre” (16%) questo tipo di attività. Solo una minoranza dichiara di svolgere “raramente” (9%) o di non svolgere “mai” (6%) attività di promozione fra culture (Fig. 18).

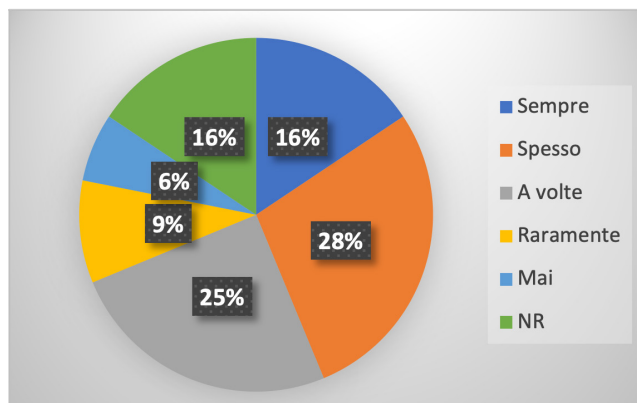


Fig. 18 – *Promozione altre culture*
Fonte: Elaborazione propria

Continuando ad analizzare l’uso comparato delle lingue degli studenti durante le attività didattiche, la situazione si differenzia, in quanto il 22% dei docenti intervistati sostiene di incoraggiare “sempre” e “a volte” l’uso comparato del plurilinguismo e la stessa percentuale (il 22%) dichiara di mettere “raramente” in pratica questo modello (Fig. 19).

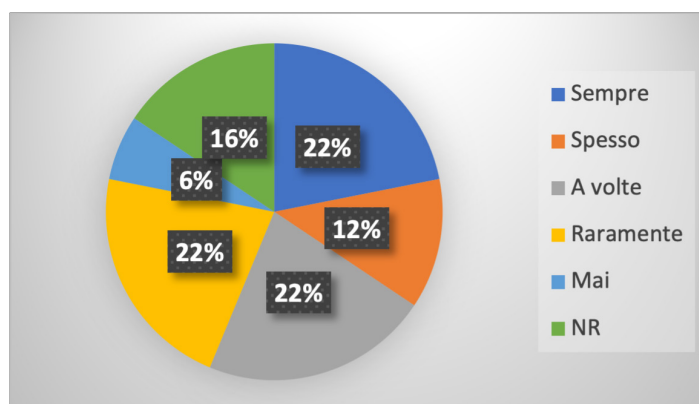


Fig. 19 – *Usa comparato*
Fonte: Elaborazione propria

Passando all'ultima parte di questa breve autovalutazione dell'attività in aula, abbiamo chiesto ai docenti di esprimere il loro parere riguardo l'opportunità offerta agli studenti di condividere informazioni sulla loro lingua madre. Il risultato più alto (25%) ha dato esito positivo ("sempre"), a pari merito con "a volte" (25%). Anche il 19% degli insegnanti fornisce una risposta positiva ("spesso"), mentre il 9% ("mai") e il 6% ("raramente") degli intervistati dichiarano di non dare spazio alla condivisione fra le varie lingue presenti in classe (Fig. 20).

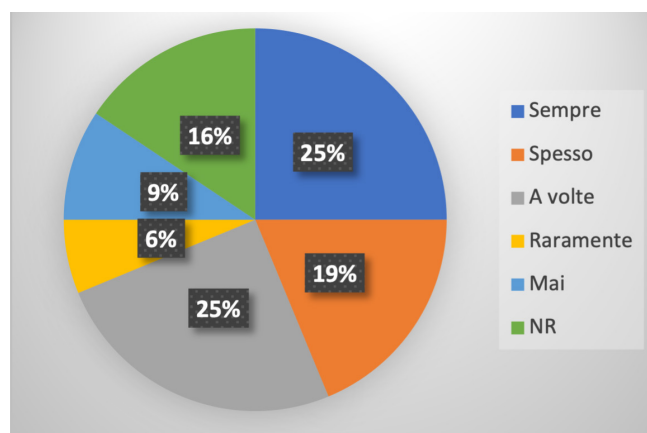


Fig. 20 – *Opportunità di condivisione*
Fonte: Elaborazione propria

Conclusioni

Da questo primo approccio al plurilinguismo nelle aule di una città campana, emerge una situazione con alcuni fattori problematici e contraddittori, ma anche con delle interessanti opportunità future. Per certi aspetti, i docenti coinvolti ritengono importante un approccio didattico multiculturale per la riuscita scolastica dei loro studenti, ma non sembrano in grado di pensare come questo approccio potrebbe servire per implementare la loro didattica.

La scuola multiculturale è una realtà che muta continuamente. In questa decade che inizia bisognerebbe allargare lo sguardo per includere quelli che saranno i futuri cittadini, dopo due anni di pandemia. Eppure, come abbiamo visto, non appare ancora del tutto consolidata tra i docenti l'esigenza di una formazione alla pluralità linguistica e culturale. Considerata la situazione attuale, i nuovi flussi che arriveranno dal confine slavo richiederanno una nuova scuola dell'accoglienza, ma non siamo più all'anno zero. Vi sono riferimenti legislativi a livello nazionale ed europeo che indicano la strada da seguire; come affermano gli studiosi sul campo, vi sono già pratiche e dispositivi, realizzati in scuole e città diverse, documentati e trasferibili, anche se ancora non del tutto conosciuti e condivisi. Vi sono strumenti di osservazione, e di auto osservazione. Si tratta quindi oggi di procedere lungo due direzioni: da un lato, diffondere e portare a sistema le azioni specifiche e di qualità per l'integrazione, continuando la strada della sperimentazione e dell'innovazione dei materiali e dei dispositivi già intrapresa; dall'altro, bisognerebbe favorire i processi di incontro, le sfide della coesione sociale e culturale, le condizioni dello scambio interculturale: lo scambio fra uguali e diversi è la sfida della scuola del presente e del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Annali della Pubblica Istruzione. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli *et al.* 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale". *Italiano LinguaDue* vol. 8, no. 2. <<https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>> (10/2022).
- Cantù, Silvana, e Antonio Cuciniello (a cura di). 2012. *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*. Milano: Fondazione ISMU. <<https://www.ismu.org/guida-plurilinguismo/>> (10/2022).
- Carbonara, Valentina, e Andrea Scibetta. 2018. "Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto 'L'altroparlante' ". *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* vol. 1: 65-82.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti *et al.* 2013. "Il CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse". *Italiano Lingua Due* vol. 5, no. 1: 1-124.
- Colussi, Erica. 2021. "Introduzione". In *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, a cura di Erica Colussi, 8-12. Milano: Fondazione ISMU.
- Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- De Carlo, Maddalena (a cura di). 2011. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- Favaro, Graziella. 2002. "Costruire l'integrazione nella scuola multiculturale". In *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, a cura di Duccio Demetrio e Graziella Favaro, 151-84. Milano: Franco Angeli.
- . (a cura di). 2009. *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*. Firenze: Polistampa.
- . 2011. "Per uno sguardo inclusivo: il Quaderno dell'integrazione e i suoi usi". In *Interazioni: strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli-Venezia Giulia*, a cura della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, 100-11. Udine: Centro Stampa FVG.
- Favaro, Graziella, e Lorenzo Luatti. 2004. "A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola". In *L'intercultura dalla A alla Z*, a cura di Graziella Favaro e Lorenzo Luatti, 94-125. Milano: Franco Angeli.
- Florentini, Ilaria, Chiara Gianollo, e Nicola Grandi (a cura di). 2020. *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press.

- Giusti, Mariangela. 2004. *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Laterza.
- Luatti, Lorenzo (a cura di). 2012. *Sguardi inclusivi. Insegnanti "registri" dei processi di integrazione nella scuola plurale. Due anni di osservazione con il quaderno dell'integrazione nelle scuole della provincia di Fermo*. Fermo: Provincia di Fermo.
- Minardi, Silvia. 2012. "Quale educazione plurilingue nella scuola?". *Italiano LinguaDue* vol. 4, no. 1: 242-50.
- MIUR. 2006. *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf> (10/2022).
- MIUR. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf> (10/2022).
- MIUR. 2010. *Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244"*, D.M. n. 249, 10 settembre. <http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf> (10/2022).
- MIUR. 2013. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative"*, Circolare Ministeriale n. 8. <<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>> (10/2022).
- MIUR. 2014. *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf> (10/2022).
- MIUR. 2015. *Diversi da chi? A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturale del Miur*. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>> (10/2022).
- MIUR. 2018. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>> (10/2022).
- MIUR. *Portale Unico dei Dati della Scuola*. <<https://dati.istruzione.it/pendata/>> (10/2022).
- Ufficio Statistica e studi (MIUR). 2021. *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>> (10/2022).
- Videsott, Gerda, Pasquale Anthony Della Rosa, e Franceschini Rita. 2015. "Il multilinguismo e i meccanismi attentivi dei bambini provenienti da un contesto migratorio". *Form@re – Open Journal per la formazione in rete* vol. 15, no. 3: 185-196. doi: 10.13128/formare-17212.
- Zadra, Franca. 2014. *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. <http://www.icsbuonarroti.edu.it/images/2019.2020/formazione/academia/Convivere_nella_diversita_Compетенze_in.pdf>.
- Zanzottera, Cristina, Antonio Cuciniello, e Barbara D'Annunzio. 2021. *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia. Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica*. Milano: Fondazione ISMU.

CONDIZIONI DI POSSIBILITÀ

Ironico e divino

Rappresentazione della senilità
nel Giappone antico e moderno

