

La formazione e le percezioni (socio)linguistiche dei docenti che operano in un contesto plurilingue

Gianluca Baldo | Università degli Studi di Udine

gianluca.baldo@uniud.it | ORCID: 0000-0002-6056-1278



© Gianluca Baldo

Ricevuto: 30/12/2023

Accettato: 26/02/2024

Pubblicato: 20/12/2024

Resum. *La formació i les percepcions (socio)lingüístiques del professorat que treballa en un context multilingüe*

La investigació d'aquestes pàgines considera la importància de la formació lingüística per als professors que treballen en contextos escolars molt diversos i multilingües. Després d'una introducció sobre la presència d'alumnes amb bagatge migratori a Itàlia i al Friül-Venècia Júlia, la regió de recerca, es contextualitza l'educació plurilingüe i en particular les pràctiques destinades a fomentar la inclusió i la valoració de la diversitat lingüística i cultural a les aules. El punt de vista del professorat, implicat personalment, és recollit per un qüestionari en línia, posteriorment analitzat a la recerca de percepcions, actituds i estratègies educatives ja implantades. L'estudi es presenta com una possible anàlisi de les necessitats de formació lingüística dels professors implicats en les classes multilingües italianes actuals, però deixa obertes algunes perspectives per a una futura anàlisi en profunditat.

Paraules clau diversitat; plurilingüisme; professors; formació; bagatge migratori.

Abstract: *The training and (socio)linguistic perceptions of teachers working in a multilingual context*

The research presented in these pages delves into the significance of language education and training for teachers engaged in highly diverse and plurilingual schools. After a brief introduction on the presence of students with migration backgrounds in Italy and more specifically in Friuli Venezia Giulia, the region where the research is conducted, plurilingual education is contextualized, focusing on the practices aimed at fostering the inclusion and valorization of linguistic and cultural diversity in the classroom. The perspective of teachers, actively involved in this phenomenon, is captured through an online questionnaire, subsequently analyzed to unveil perceptions, attitudes, and the existing educational strategies. The study aims to serve as an analysis of the linguistic training needs of the teachers working in contemporary Italian plurilingual schools, while leaving some open opportunities for future exploration.

Keywords: diversity; plurilingualism; teachers; training; migration background.

Abstract.

L'indagine in queste pagine considera l'importanza della formazione linguistica degli insegnanti impegnati in contesti scolastici a elevata diversità e plurilingui. Dopo una introduzione sulla presenza degli studenti con retroterra migratorio in Italia e in Friuli Venezia Giulia, regione della ricerca, si contestualizza l'educazione plurilingue e in particolare le pratiche volte a favorire l'inclusione e la valorizzazione della diversità linguistica e culturale nelle classi. Il punto di vista degli insegnanti, impegnati in prima persona, è rilevato da un questionario online e successivamente analizzato alla ricerca delle percezioni, degli atteggiamenti e delle strategie educative già in atto. Lo studio si pone come possibile analisi dei bisogni formativi a livello linguistico dei docenti impegnati nelle odierne classi plurilingui italiane, ma lascia aperte alcune prospettive di approfondimento futuro.

Parole chiave: diversità; plurilinguismo; insegnanti; formazione; retroterra migratorio.

Introduzione

I dati dell'ultimo *Dossier statistico immigrazione* del Centro studi e ricerche Idos (2023, pp. 250-251) registrano al 31 dicembre 2022 poco più di cinque milioni di residenti stranieri in Italia (con una incidenza pari all'8,6% del totale della popolazione), di cui uno su cinque (20,8%) è un minore. Sono così 872.360 gli studenti che corrispondono alla definizione di "stranieri" e che frequentano le scuole di ogni ordine e grado del sistema educativo nazionale, una cifra che è tuttavia una sottostima del reale in quanto il valore non è in grado di rendere conto delle acquisizioni di cittadinanza né delle altre forme della presenza dei bambini e ragazzi con retroterra migratorio nel paese.¹ Le cinque provenienze che nell'anno scolastico 2021/2022 rappresentano maggiormente gli studenti non nativi ai banchi di scuola italiani sono, nell'ordine: la Romania (17,4%), l'Albania (13,4%), il Marocco (12,8%), la Cina (5,7%) e l'Egitto (3,9%).

Tuttavia, com'è noto, la presenza di cittadini con origine straniera assume forme e incidenze fortemente diversificate sul territorio nazionale, con degli addensamenti in particolare nel Nord-Ovest (34,3% del totale dei residenti), nel Nord-Est (24,8%) e al Centro (24,5%). In Friuli Venezia Giulia, la regione in cui si colloca l'esperienza descritta in queste pagine, sono in effetti 115.585 (il 9,7% degli abitanti, quindi) e la percentuale di minori è pari al 18,8% (Attanasio, 2023, pp. 389-393), mentre le cinque nazionalità più rappresentate tra i 20.434 studenti con retroterra migratorio iscritti alle scuole regionali sono quella rumena (20,0%), l'albanese (12,6%), la bangladese (7,4%), la marocchina (6,5%) e la kosovara (4,8%). Le variazioni più significative sono costituite dunque da un lato dai movimenti transfrontalieri a corto raggio da diversi paesi dell'area balcanica e dell'ex-Jugoslavia,² dall'altro dal caso assai peculiare della comunità del Bangladesh nel goriziano.

La minoranza bangladese in Friuli Venezia Giulia si lega in particolare alle attività produttive e ai servizi legati all'industria cantieristica navale di Monfalcone, più recentemente pure ai negozi e ai punti vendita dedicati ai turisti

1. Per quanto concerne le nuove generazioni e in considerazione della eterogenea varietà di tratti che caratterizza il fenomeno negli anni recenti, Fusco (2021b, pp. 33-38) rileva la necessità di strumenti interpretativi nuovi, in grado di prescindere da categorizzazioni ormai inadeguate, che rischiano di filtrare l'immagine dei nuovi italiani attraverso la lente di stereotipi ed etichette abusate e finiscono per perimetrare le persone, riconducendo dei casi che meriterebbero una attenzione individuale a una immagine semplificata e inappropriata. Ai fini del presente contributo, sul piano delle definizioni si preferiranno allora "minori con retroterra migratorio", oppure "nuovi italiani" e giovani "bilingui emergenti".
2. Oltre al citato Kosovo, si rileva infatti a seguire la presenza della Serbia (4,0% degli studenti), della Macedonia (3,0%) e della Bosnia e Erzegovina (2,5%).

nella vicina località balneare di Grado. Il fenomeno, che negli anni ha attratto l'attenzione dei mezzi di comunicazione di massa e dell'opinione pubblica a livello nazionale, è studiato per la sua specificità e desta da tempo l'interesse della ricerca accademica e della comunità scientifica (Quattrocchi, Toffoletti & Tomasin, 2003; Attanasio, 2017; in un contesto più vicino al presente studio, Salvaggio, 2022b). Si tratta di un insediamento stabile, legato alla forza di attrazione esercitata dalle opportunità lavorative offerte dal territorio, con conseguenze chiaramente visibili nella vita pubblica: attività e negozi etnici, abbigliamento e usi, festività religiose e abitudini culturali, nonché naturalmente la presenza in ambito scolastico.

A livello macro, nazionale, così come nella cornice locale delle regioni e delle ex-province, la società è dunque esposta a forme di contatto culturale e linguistico nuove, che configurano degli scenari caratterizzati da una notevole eterogeneità e da quella che Vertovec (2007) definisce una superdiversità, che interessa e tocca ovvero più livelli, spesso interrelati. In campo educativo, che è quello qui pertinente, il personale delle scuole di ogni ordine e grado conosce da tempo gli studenti con retroterra migratorio ed è chiamato in prima persona a dare risposta a una situazione che con tutta evidenza non è più lecito definire emergenziale. La nuova realtà plurilingue, o neoplurilingue (Vedovelli & Casini, 2017), delle classi spinge infatti alla ricerca di una autentica “via italiana” (MIS, 2007; Cognigni, 2021), che sia da un lato in qualche misura in grado di dare risposta a bisogni formativi nuovi e specifici e che, dall'altro, sappia trarre il massimo beneficio dal fenomeno, a vantaggio di tutti i soggetti interessati.

1. Quadro teorico della ricerca

In questo contesto, le opportunità offerte dalla adozione di approcci plurali potrebbero essere davvero numerose, oltre che particolarmente rilevanti ed efficaci, ed è in effetti questa la direzione cui si allineano molte delle indicazioni e dei documenti del Consiglio d'Europa e del Centro europeo per le lingue moderne (Candelier et al., 2012; Beacco et al., 2016). In un'epoca caratterizzata da una mobilità estrema e da occasioni crescenti di contatto sociale, educare i futuri cittadini alla diversità e favorire lo sviluppo di atteggiamenti curiosi e di interesse verso le lingue e le culture altre costituisce infatti un obiettivo prioritario, recepito anche dai comunicati ministeriali dei paesi membri. Gli attuali *Orientamenti interculturali* del Ministero dell'Istruzione italiano parlano così di “una normalità che è destinata a divenire sempre più multiculturale e variegata” (MIS, 2022, p. 9) e si soffermano sia sulle questioni del plurilinguismo e della diversità (al punto 3.4), sia sulla rilevanza assunta dalla “Formazione

dei dirigenti scolastici, dei docenti e del personale non docente” (il successivo punto 3.7: MIS, 2022, pp. 37-41).

Tuttavia, nella prospettiva di raggiungere questi obiettivi, un passaggio preliminare è costituito da una effettiva comprensione e quindi interiorizzazione del concetto di plurilinguismo da parte dei docenti e degli operatori del settore: solamente in questo modo le attività di valorizzazione degli idiomi portati dagli studenti con retroterra migratorio e più in generale dai parlanti provenienti dalle minoranze linguistiche presenti sul territorio possono divenire momenti curriculari strutturati e organizzati, non espedienti o episodi isolati e fuori contesto. Un punto di partenza in tale direzione è allora indagare la situazione, capire gli atteggiamenti effettivi e sondare la effettiva conoscenza dei repertori plurilingui dei parlanti da parte degli insegnanti, conoscenza che Fusco descrive talora come “fragile” e legata a “frettolose categorizzazioni” (2020, p. 74). In effetti, il *continuum* di posizioni espresse dai docenti prevede un ampio margine di variazione e si oscilla tra i due estremi della fiducia rispetto alla potenziale risorsa e del dannoso ostacolo alla didattica. Tali concezioni si legano da vicino proprio alle percezioni e agli atteggiamenti pregressi, associati dagli insegnanti in maniera particolarmente salda al loro orientamento rispetto agli obiettivi dell'apprendimento scolastico (Sordella, 2015, p. 66). A completare il quadro, è opportuno considerare inoltre quanto siano importanti per gli studenti le posizioni positive dei propri docenti, di curiosità e apertura nel riconoscimento delle lingue e dei dialetti presenti nei repertori, non solamente in una ottica scolastica, ma soprattutto a livello sociale (Cognigni, 2020, p. 31) e al fine di un autentico processo di emancipazione linguistica (*empowerment*, nel pensiero di Cummins, 2001).

Nel corso del tempo, l'attenzione della ricerca scientifica e del mondo accademico si è di conseguenza rivolta verso più direzioni. Tra gli studi e le esperienze legate agli approcci plurali, spesso accompagnate dalle azioni sul campo e dalle sperimentazioni nelle classi, è possibile per lo meno ricordare le riflessioni nate da una osservazione partecipante e attiva di Graziella Favaro (tra le quali si cita Favaro, 2012); le attività legate all'*éveil aux langues* o 'risveglio delle lingue' condotte in Piemonte da Sordella e Andorno (2017); i laboratori di intercomprensione tra i codici affini e più nello specifico orientati alle lingue romanze di Bonvino e Garbarino (2022); la didattica plurilingue e il *translanguaging*, nell'ambito del progetto *L'AltRoparlante* dell'Università per Stranieri di Siena (Carbonara & Scibetta, 2020); il recente progetto di ricerca *La classe plurilingue*, orientato alla valorizzazione del plurilinguismo nelle scuole dell'area metropolitana di Bologna (Gianollo & Fiorentini, 2020); infine l'inquadramento a più ampio raggio, di carattere anche pratico e orientato quindi all'azione in

aula, offerto da Cognigni (2020)³. Per quanto concerne invece la formazione degli insegnanti e i loro atteggiamenti verso il plurilinguismo, centrali alla questione e cardinali ai fini di una diffusione più efficace delle pratiche e delle esperienze, le indagini più rilevanti rispetto a questo contributo sono quella condotta da Sordella (2015) nell'ambito del suo dottorato di ricerca e la successiva applicazione del metodo da parte di Fusco (2020), in Friuli Venezia Giulia.⁴

Sordella (2015) propone un articolato questionario per rilevare le percezioni e gli atteggiamenti sociolinguistici degli insegnanti di 27 scuole primarie del Piemonte nei confronti degli idiomi presenti nei repertori degli studenti con retroterra migratorio che frequentano le loro classi. Emergono così da un lato qualche asimmetria tra alcune delle rappresentazioni e dichiarazioni dei docenti rispetto alle posizioni riferite dai loro allievi; dall'altro si incontra nelle classi una modalità di adozione di strategie di educazione plurilingue che lascia spazio a qualche riflessione. Fusco (2020) fa scivolare invece in secondo piano l'uso di un questionario e preferisce la propria osservazione partecipante nell'ambito di una ricerca azione a cui prendono parte i docenti e i dirigenti scolastici delle scuole del Friuli Venezia Giulia. La studiosa si pone con questa metodologia il fine di analizzare a livello principalmente qualitativo gli atteggiamenti, gli approcci e le strategie adottati nella valorizzazione dei repertori degli alunni con retroterra migratorio presenti nelle classi a livello territoriale locale. La più circoscritta ricognizione che si descrive in queste pagine, infine, coinvolge un gruppo di insegnanti in servizio nelle scuole primarie e secondarie di primo grado nel quadro del progetto di formazione 2022/2023 dell'ambito territoriale FVG 04 di Gorizia, denominato *Iniziative atte a promuovere pratiche educative inclusive anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia NAI*. Il percorso formativo, articolato in quattro incontri di quindici ore ciascuno aperti agli insegnanti di

3. Nel contesto pratico della formazione e della divulgazione indirizzata agli insegnanti è pure possibile ricordare la guida introduttiva al tema offerta da Nititi (2022).
4. Più nei dettagli, il progetto di ricerca azione condotto da Fusco (2020) si sviluppa nel corso dell'anno scolastico 2017/2018 e coinvolge un centinaio fra insegnanti e dirigenti scolastici iscritti al modulo Elementi di linguistica e glottodidattica del Master FAMI in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali dell'Università di Udine. Il percorso è parte del Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri. Alcuni studi ed esperienze ulteriori, invece, legati meno da vicino al modello delineato da Sordella (2015) ma analogamente orientati alla formazione degli insegnanti che operano in contesti caratterizzati dal plurilinguismo e dalla presenza di studenti con retroterra migratorio, sono l'indagine quantitativa e qualitativa condotta a Palermo da Amenta & Turrisi (2017), il ricorso all'autobiografia sociolinguistica come strumento di riflessione da parte di Cavagnoli (2020), infine le interviste e i questionari online raccolti in area friulana e nella Venezia Giulia e analizzati da Fusco (2021a) e da Salvaggio (2022a).

altrettanti ordini scolastici, si è sviluppato tra settembre e ottobre del 2023 in forma seminariale e grazie al supporto di un gruppo di ricercatori facente capo al Dipartimento di lingue e letterature, comunicazione, formazione e società dell'Università di Udine.

L'Ateneo friulano da lungo tempo rivolge in effetti l'attenzione al fenomeno migratorio e in particolare agli aspetti sociolinguistici della presenza non autoctona sul territorio, con studi, raccolte di dati, attività di formazione e progetti. In una rapida e non esaustiva sintesi è opportuno segnalare per lo meno l'indagine sugli adulti immigrati iscritti ai corsi di italiano per stranieri presso gli ex-Centri Territoriali Permanenti, oggi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti o CPIA, dell'ex-provincia di Udine (Fusco, 2017); la ricerca a più ampio raggio che nell'autunno del 2017 raggiunge un vasto numero di studenti tra i 9 e 18 anni e con almeno un genitore di origine straniera, iscritti alle scuole di ogni ordine e grado udinesi (Fusco, 2021b); il progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* che dall'anno scolastico successivo estende il raggio dell'osservazione all'intera regione e approda sia a esiti quantitativi e qualitativi (Fusco, 2022) sia a un *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio* (Fusco, 2021c) e a successive attività di disseminazione e formazione dei docenti e operatori sul territorio. È all'interno di questo inquadramento locale e di questo orientamento scientifico che trova dunque la collocazione pure questa esperienza recente, che si offre come uno studio di caso non generalizzabile e di carattere esplorativo (cfr. Par. 2), volto a portare un contributo alla letteratura sul tema. Ci si pone dunque il circoscritto obiettivo di indagare se e in che modo le percezioni di un gruppo di docenti che opera in un territorio a elevata complessità multiculturale si avvicinino o si discostino dalle attese e da quanto noto attraverso gli studi pertinenti rispetto all'argomento.

2. L'esperienza e il campione

Lo strumento di ricerca adottato per la raccolta dei dati quantitativi e qualitativi è un questionario sociolinguistico a distanza, realizzato nella forma di un modulo di Google e ispirato direttamente all'approccio seguito da Sordella (2015), che si è cercato per quanto possibile di riproporre in maniera esatta e fedele al fine di andare a rilevare delle informazioni entro certi limiti comparabili e di offrire così un quadro della situazione a distanza di tempo, oltre che nello spazio. A una sezione introduttiva di carattere anagrafico, orientata a definire alcuni degli aspetti del profilo professionale e formativo dei docenti coinvolti, seguono così due parti maggiormente orientate agli obiettivi sociolinguistici ed educativi: nella prima si intendono raccogliere le percezioni e gli atteggiamenti

degli informanti rispetto all'uso da parte dei loro studenti di lingue o dialetti di origine diversi dall'italiano; nella seconda, l'attenzione si focalizza invece più precisamente sulla modalità di lavoro nelle classi plurilingui, sulle difficoltà e sugli ostacoli, ma pure sulle opportunità, sui possibili stimoli e vantaggi.⁵ L'intenzione è osservare la situazione, assumendo come punto di riferimento la prospettiva di un gruppo di insegnanti impegnato in prima persona nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, in un territorio con una incidenza significativa di residenti e quindi studenti con retroterra migratorio.

Il campione è costituito da 30 docenti, che nei primi mesi dell'anno scolastico 2023/2024 frequentano un corso di formazione e aggiornamento sull'inclusione dei minori con retroterra migratorio, definiti a livello progettuale "nuovi arrivati in Italia", che frequentano le classi loro assegnate. I dati non possono di conseguenza essere considerati rappresentativi né sul piano quantitativo, a causa del numero ridotto di partecipanti all'inchiesta, né a livello statistico, dato che non costituiscono l'esito di una campionatura casuale e sono al contrario forniti da un gruppo particolarmente interessato già in partenza, tanto da iscriversi a un corso di formazione e aggiornamento in servizio. Tuttavia, seppure non nei confronti dell'universo degli insegnanti delle scuole italiane in termini generali, è pure possibile considerare i dati di questo studio di caso al fine di formulare alcune ipotesi di carattere qualitativo, tenendo sempre bene presente che si riferiscono a un insieme circoscritto e definito di persone motivate e alla ricerca di strumenti operativi, di risposte utili non solamente a favorire l'inclusione, ma anche a valorizzare i codici e la diversità degli studenti presenti nelle loro classi (MIS, 2022, pp. 33-34).⁶

Il campione si ripartisce in insegnanti della scuola dell'infanzia (6), primaria (13) e secondaria di primo grado (9), tra settembre e ottobre del 2023 in servizio nel territorio dell'ex-provincia di Gorizia. In prospettiva di genere, si tratta quasi esclusivamente di donne, con l'eccezione di un solo insegnante della scuola primaria, e quasi sempre provenienti dall'area dei linguaggi e delle scienze umane: oltre alle maestre della scuola dell'infanzia (6), si incontrano infatti per lo più insegnanti di lingua italiana (8) o straniera (7), oppure di discipline umanistiche (5). Anche in questo caso, si registra solamente un informante

5. Più precisamente, le domande sull'impatto della diversità linguistica degli studenti sui processi individuali di apprendimento scolastico sono quelle individuate in Sordella (2015, p. 67); quelle relative invece alla prospettiva di un insegnante effettivamente impegnato in una classe plurilingue corrispondono alla successiva batteria (Sordella, 2015, pp. 67-68). Si rimanda alla fonte per un elenco completo e per una discussione più approfondita.
6. In questa sede i dati sono presentati sempre in valore assoluto, a esclusione del Grafico 1 (cfr. relativa nota 6). In alcuni casi è possibile notare che la somma totale degli informanti risulta inferiore a 30, ciò è dovuto alle numericamente limitate situazioni in cui i docenti scelgono o dimenticano di dare risposta a un quesito, in forma totale o solamente parziale.

che affermi di occuparsi di materie di ambito scientifico. Se, da un lato, queste osservazioni richiamano la non rappresentatività statistica dei dati nei confronti di un universo più ampio e costituito dalla totalità dei docenti, dall'altro questa chiara polarizzazione attira l'attenzione sulla necessità di una formazione linguistica adeguata, rivolta a tutti i futuri insegnanti chiamati a operare in contesti plurilingui e pluriculturali (*Tesi IX* del Giscel). Gli obiettivi dell'inclusione, dell'orientamento, del successo scolastico e dello stesso apprendimento della lingua italiana per la comunicazione di base e per lo studio, non possono infatti essere perseguiti in forma esclusiva da chi è impegnato nell'area dei linguaggi; l'italiano costituisce infatti uno strumento trasversale e le competenze sono quindi trasferibili da un settore disciplinare agli altri, da cui la necessità evidente di "sensibilizzare tutti gli insegnanti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale" (MIUR, 2015, p. 7).

Tra gli insegnanti che costituiscono il campione, 6 si dichiarano relativamente giovani e hanno al momento della raccolta dei dati non più di quarant'anni, 13 si collocano nella fascia tra 41 e 50 anni e 10 nella successiva. In termini di esperienza nell'insegnamento, se 15 degli informanti non superano i dieci anni, si incontrano tuttavia pure alcuni docenti che hanno maturato già dagli 11 ai 20 anni di maturità di servizio (7) o anche di più (8). Per quanto concerne la familiarità con la didattica dell'italiano come lingua seconda, o L2, per un terzo del gruppo è tutto sommato modesta (non superiore ai cinque anni, per 10 dei 30 informanti), mentre per alcuni è maggiore: tra i 6 e i 10 anni per 9 dei partecipanti al percorso; superiore per i rimanenti 11 casi. Inoltre, 9 dei soggetti riferiscono di avere conseguito in precedenza dei titoli specifici legati all'italiano per stranieri e anche in questo caso vi è una certa eterogeneità nelle esperienze: per tre consiste si tratta di un Master di I o di II livello, per un'altra di un corso universitario, infine in ulteriori quattro casi si parla di un impegno più circoscritto nel tempo e talvolta in modalità a distanza.

3. Le percezioni sul plurilinguismo

La prima domanda di carattere linguistico del questionario invitava a esprimere un punto di vista riguardo al plurilinguismo e in termini abbastanza generali, con l'obiettivo di indagare così alcune percezioni e atteggiamenti individuali. In risposta al quesito "Com'è per te conoscere più lingue o dialetti?" lo strumento di ricerca prevede infatti la possibilità di esprimere al massimo due preferenze tra quattro opzioni: "è normale", "è utile", "è divertente" e "causa problemi". Il parametro dell'utilità, che si lega spesso a una elevata spendibilità in termini non solamente scolastici, ma pure professionali futuri, è prevedibilmente quello che raccoglie la maggiore attenzione (è indicato da 24 degli informanti), mentre

i possibili aspetti ludici e la sostanziale normalità del fenomeno registrano un interesse decisamente inferiore (8 in entrambi i casi), in maniera non dissimile a quanto si registra nella discussione riportata nello studio di Sordella (2015, p. 70). È tuttavia rilevante notare che per nessuno dei docenti essere un parlante plurilingue sembra essere una possibile fonte di problemi, in particolare in ambito scolastico. Il parametro della utilità, direttamente percepita o in forma di consapevolezza trasmessa dai genitori, è al centro delle percezioni anche dei minori con retroterra migratorio e questo aspetto emerge pure da indagini recenti a livello regionale (Baldo, 2022, p. 107-110). Attingendo in particolare ai dati analizzati nell'ambito del progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* (Fusco, 2022) è possibile così comparare il punto di vista degli insegnanti con quello dei potenziali allievi, seppure con uno scarto di qualche anno rispetto al momento di raccolta (cfr. Grafico 1).

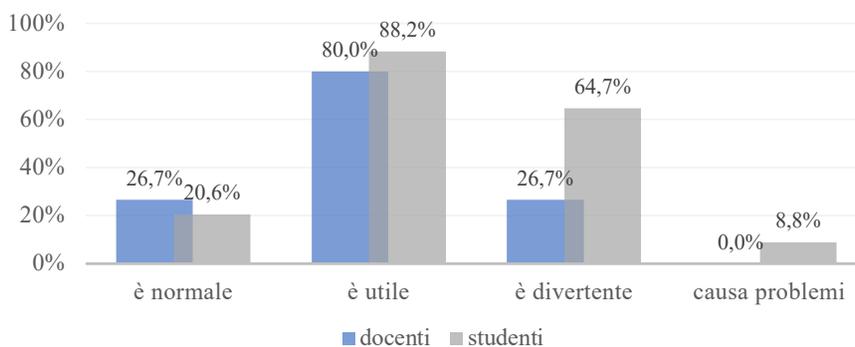


Grafico 1. Percezioni degli insegnanti e degli studenti sul plurilinguismo.⁷

Tuttavia, in questa comparazione sono considerati esclusivamente 34 dei 1.081 questionari sociolinguistici raccolti nelle scuole del Friuli Venezia Giulia all'avvio dell'anno scolastico 2018/2019, ovvero quelli consegnati dagli studenti iscritti alle scuole primarie e secondarie di primo grado della ex-provincia di Gorizia. Dal confronto non affiorano sostanziali differenze per quanto concerne la normalità né l'utilità percepite della conoscenza di più codici; com'è normale, invece, pare che gli aspetti ludici siano assai più vicini al vissuto dei bambini

7. La fonte dei dati relativi ai docenti è il campione presentato come studio di caso in queste pagine, per quanto riguarda gli studenti si fa invece riferimento all'indagine a più ampio raggio condotta nelle scuole del Friuli Venezia Giulia nell'ambito del progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* (Fusco, 2022). A causa della leggera differenza numerica, 30 docenti rispetto a 34 studenti, esclusivamente in questo grafico si sono comparati dei valori percentuali e non assoluti.

e dei ragazzi che a quello degli insegnanti (con uno scarto di 38,0 punti percentuali). Inoltre, emerge purtroppo dalle opinioni degli studenti come essere dei parlanti plurilingui possa in alcuni casi essere considerato come un problema, in particolare in ambito scolastico (è così per 3 dei 34 studenti del campione di confronto).

La domanda successiva del questionario invita gli informanti a esprimere il proprio grado di accordo, attraverso una scala Likert a sei punti, rispetto a quattordici affermazioni legate al fatto che gli alunni conoscano e utilizzino dei codici differenti dall'italiano e ai possibili effetti positivi o negativi sugli apprendimenti scolastici (Sordella, 2015, p. 67). Nella successiva analisi dei dati si è provveduto a identificare e a isolare gli aspetti attorno ai quali sembrano addensano maggiormente le valutazioni di accordo o disaccordo massimo del campione, con l'intenzione di individuare le affermazioni che godono di un livello più alto di consenso. In linea con i dati già rilevati a livello regionale e presentati da Fusco (2020), emerge così che per 19 degli insegnanti che partecipano all'inchiesta il plurilinguismo degli studenti non è un fattore di rallentamento nello studio delle discipline; per 17 non è fonte di confusione né un ostacolo all'apprendimento dell'italiano; infine, per i 20 restanti rispondenti sembra azzardato sostenere che parlare a casa codici di origine differenti da quello veicolare nell'insegnamento e nello studio possa costituire una condizione in qualche modo paragonabile a quella che caratterizzava i parlanti dialettali italiani nella seconda metà del secolo scorso.⁸

Da un lato, quindi, per la maggiore parte degli insegnanti che partecipano al sondaggio, e in maniera del tutto coerente con la decisione di iscriversi e partecipare a un corso di approfondimento sul tema, sembra effettivamente essere assodata una immagine positiva del plurilinguismo. D'altro canto, si rileva un buon grado di consenso rispetto ai vantaggi potenziali di questa condizione, in linea con la letteratura scientifica sull'argomento, che già dai primi anni Sessanta e dallo storico contributo di Peal e Lambert (1962) ha infatti lasciato alle spalle ogni visione fortemente riduttiva e negativa del fenomeno (per un approfondimento recente, Garraffa, Sorace & Vender, 2020). Il plurilinguismo non sembra nemmeno essere considerato una causa potenziale di rallentamento nello studio e ciò potrebbe in effetti corrispondere a una visione sufficientemente oggettiva di quelle che Cummins chiama rispettivamente le abilità comunicative interpersonali di base e la competenza linguistica

8. L'idea del possibile paragone con la questione dei parlanti dialettali italiani e della dialettofobia dell'Italia della seconda metà del secolo scorso (Ruffino, 2006) costituisce infatti uno dei temi proposti alla riflessione dei rispondenti e uno dei quesiti presenti nel questionario utilizzato e discusso da Sordella (2015, pp. 89-91).

cognitiva accademica (*Basic Interpersonal Communication Skills*, o BICS, e *Cognitive Academic Language Proficiency*, o CALP, già in Cummins, 1979). Rimane tuttavia da verificare a quale grado e in quali termini tali affermazioni si fondino effettivamente su una conoscenza matura dell'*interdependence principle*, 'principio di interdipendenza' (Cummins, 2001, pp. 172-175), che nella sua formulazione prevede in realtà che, al fine di favorire un positivo trasferimento di abilità, la competenza nei codici di origine sia adeguatamente sviluppata e sostenuta sia dalla scuola sia dalla comunità alloglotta, una condizione che nel contesto osservato non pare in effetti verificarsi. Pure nell'ottica di una formazione professionale degli insegnanti maggiormente calibrata sulle conoscenze reali, sui bisogni e sulle percezioni già esistenti, un ulteriore e utile stimolo alla riflessione offerto da questi dati sembra infine essere costituito dalla possibilità di favorire un confronto, di cercare qualche analogia e di isolare le eventuali differenze tra il neoplurilinguismo dei parlanti con retroterra migratorio e la presenza degli studenti con lingua materna dialettale nelle scuole italiane nel dopoguerra e nei decenni successivi (Vedovelli & Casini, 2017, pp. 68-81).

4. Insegnare nella classe plurilingue

Indagare la questione successiva, ovvero quella delle opportunità e nel contempo delle sfide poste dall'insegnamento nelle contemporanee classi plurilingui, consente di rilevare alcune ulteriori informazioni assai utili a definire sia la prospettiva degli insegnanti chiamati a operare in prima persona in tale contesto sia l'effettiva esistenza di attività formative che in qualche misura si avvicinino agli approcci plurali nominati dalle indicazioni ministeriali ed europee (cfr. Par. 1).⁹ Pure in questo caso, tuttavia, si tratta di punti di vista sul fenomeno filtrati dallo sguardo e dall'esperienza di un gruppo di informanti che costituisce un campione non rappresentativo dell'universo di tutti i docenti e, anzi, sembra distinguersi per particolare motivazione e interesse verso questi temi. Rispetto alle affermazioni più legate alla prassi dell'aula, le opinioni del campione sembrano addensarsi meno di frequente attorno a un numero limitato di punti condivisi e ciò può essere il segno di una eterogeneità negli approcci, nelle strategie e negli strumenti. L'unico elemento comune, rispetto a cui 15 degli insegnanti esprimono un livello di accordo elevato, si lega all'occasione di riflessione offerta dagli eventuali errori o da forme linguistiche difformi rispetto agli obiettivi posti alla classe. Prevale quindi una concezione matura dell'errore,

9. Si ricorda che le domande rivolte al gruppo di insegnanti al fine di indagare quest'ultima prospettiva sono quelle della seconda batteria proposta da Sordella (2015, pp. 67-68).

che non viene stigmatizzato e diventa anzi uno stimolo utile a favorire la riflessione metalinguistica a vantaggio di ciascuno (Andorno, 2017, pp. 36ss).

Rispetto a questa batteria di affermazioni, è interessante tuttavia considerare anche che in diversi casi il punto di vista dei docenti pare riflettere qualche incertezza, in quanto a ricevere maggiori preferenze sono i due punti intermedi della scala Likert adottata e dunque sembra mancare una presa di posizione chiara e definita rispetto alle tematiche presentate. È il caso per esempio della necessità posta dalla classe plurilingue di adottare un linguaggio semplificato, che favorisca la comprensione del messaggio (la questione è incerta per 18 dei rispondenti), oppure della effettiva opportunità di comparare i codici diversi portati dai bambini e dai ragazzi con l'obiettivo di favorire una riflessione linguistica (15). Pure le risposte alla domanda aperta conclusiva, che invita i soggetti a esprimersi direttamente e a descrivere qualche modalità di utilizzo delle lingue o dei dialetti di origine nelle classi, sono in effetti allineate a questa incertezza, dato che esprimono una evidente eterogeneità. Tra i docenti del gruppo, 16 scelgono di non rispondere, mentre 3 affermano di non utilizzare mai questa potenziale risorsa. Tra gli altri, in maniera non dissimile da quanto individuato già da Fusco (2020, p. 76), l'approccio prevalente sembra essere volto a proporre o stimolare un confronto a livello per lo più lessicale, spesso tra "parole semplici e universali", ovvero legate ad ambiti comunicativi quotidiani di base, solitamente vicini al vissuto dei bambini: i saluti, i numeri, la famiglia, i colori, l'alimentazione e le ricette etniche. I 7 docenti di lingua straniera sembrano invece contraddistinguersi per una maggiore propensione alla comparazione e in più casi affermano di integrare nelle lezioni approfondimenti indirizzati ai codici di origine degli studenti, alla ricerca di similitudini a livello lessicale, anche in prospettiva diacronica etimologica. Una ulteriore forma di valorizzazione degli idiomi e delle culture di origine si lega per qualcuno alla narrazione e dunque al racconto di esperienze dirette, di storie, di filastrocche o di poesie.

Da un lato, questa esistenza di strategie e di forme di valorizzazione delle lingue e dei dialetti di origine messe in atto spontaneamente dai docenti che partecipano all'inchiesta è indubbiamente un aspetto positivo, che fa ben sperare nei confronti dell'obiettivo di una maggiore visibilità di questi codici e di una trasformazione in risorsa di questa ricchezza dei repertori delle classi plurilingui (MIS, 2022, pp. 33-34). D'altra parte, il fatto che la maggiore parte degli approcci si orienti a forme di approfondimento apparentemente non strutturate, momenti episodici e non pianificati (come già osservato da Fusco, 2020), che ricordano le digressioni estemporanee delle 'pillole lessicali' descritte da (Villarini, 2017, p. 172), sembra richiamare l'attenzione verso una effettiva

necessità di formazione e di approfondimento, affinché l'educazione plurilingue sia un intervento maggiormente pianificato e diventi tanto strutturale rispetto alla modalità di lavoro in queste classi, quanto è evidente la strutturalità del fenomeno. Alcuni obiettivi possibili di una formazione calibrata sui bisogni degli insegnanti, così come indirettamente emergono dalla lettura dei dati rilevati attraverso l'ultima sezione del questionario, potrebbero allora essere sia la semplificazione e facilitazione dei testi e del parlato dell'insegnante (Scatagliani, 2017; Baldo, 2019) sia le attività laboratoriali finalizzate a fare conoscere le ricche opportunità offerte dalla ricerca recente e legate all'*éveil aux langues*, all'intercomprensione tra lingue o dialetti affini, alla didattica integrata e al *translanguaging* (cfr. Par. 1 o, per una panoramica più completa, Cognigni, 2020).

Conclusioni

Il plurilinguismo e la (super)diversità caratterizzano ormai in maniera strutturale le classi delle scuole italiane e tale aspetto è rilevato già dalle indicazioni e dalle circolari ministeriali, a livello anche nazionale: “gli alunni non italiani [...] sono da tempo parte strutturale e consueta della popolazione scolastica, nonché componente viva delle nostre comunità” (MIS, 2022, p. 10). La presenza assume tuttavia pure tratti specifici a livello locale, oltre che in base all'ordine e al grado scolastico, e questa situazione così eterogenea e articolata vede inoltre il contatto di forme di plurilinguismo storiche, legate alle minoranze già da tempo presenti sul territorio (cfr. L. 482/1999), e del neoplurilinguismo delle lingue e dei dialetti immigrati (Vedovelli & Casini, 2017), vitali e utilizzati nell'ambito delle comunità insediatesi stabilmente in molti centri abitati del paese. Il ruolo della scuola, in quanto ambiente di educazione ma pure di socializzazione, e in particolare quello degli insegnanti, si fa in questo contesto particolarmente rilevante, dato che i docenti possono in effetti contribuire con delle pedagogie trasformative (Cummins, 2000, p. 253) a dei nuovi punti di vista, a una maggiore curiosità verso la diversità linguistica e culturale, a una maggiore visibilità e a una autentica valorizzazione degli idiomi portati da tutti i bambini e i ragazzi che frequentano il sistema educativo.

Affinché ciò sia possibile, è tuttavia necessario offrire a chi opera negli istituti, e in particolare in quelli caratterizzati da una sostenuta presenza di minori che adottano nel dominio e familiare delle lingue o dei dialetti diversi dal codice ufficiale della maggioranza, un inventario minimo di strumenti, di strategie, ma soprattutto di conoscenze linguistiche di base. In linea con questa prospettiva, la ricerca e il mondo accademico si interessano del fenomeno e, in una ottica anche di analisi della situazione e dei bisogni iniziali raccolgono

dati e offrono possibili soluzioni, spesso nella forma di sperimentazioni o di affiancamenti, direttamente nelle classi (Sordella & Andorno, 2017; Bonvino & Garbarino, 2022; Carbonara & Scibetta, 2020; Cognigni, 2020). All'interno di questa ricca cornice e in parallelo alle indagini più articolate condotte da Sordella (2015) in Piemonte e successivamente in Friuli Venezia Giulia da Fusco (2020), attraverso una serie di incontri di formazione in presenza e con un questionario online è stato possibile rilevare alcune percezioni e gli atteggiamenti di un gruppo di 30 insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado della ex-provincia di Gorizia. Per quanto concerne gli obiettivi dell'indagine presentata in queste pagine, l'interesse si è orientato quindi a cercare di constatare eventuali scostamenti rispetto alle osservazioni e considerazioni offerte dalle fonti e individuare, qualora possibile, eventuali difficoltà, ma anche opportunità e strategie effettivamente attuate dai docenti nella propria prassi di lavoro quotidiana con gruppi di apprendenti plurilingui.

Si tratta del punto di vista di un gruppo ristretto ed eterogeneo di informanti, particolarmente motivati, in quanto raggiunti grazie alla partecipazione a un corso di formazione su temi linguistici e sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. In linea con le attese (Sordella, 2015), dall'analisi delle risposte emerge talvolta uno scostamento tra le percezioni degli insegnanti e i corrispondenti punti di vista espressi da un gruppo di studenti, raggiunto non molti anni prima nelle stesse scuole (Baldo, 2022): il plurilinguismo sembra essere per i ragazzi maggiore fonte di divertimento, ma pure di problemi, di quanto non sia per i docenti (cfr. Par. 3). Per quanto concerne l'utilizzo, nel dominio domestico e con i familiari, di codici differenti dall'italiano, sembrano prevalere gli atteggiamenti positivi e queste forme di plurilinguismo non sono considerate di norma degli ostacoli allo studio disciplinare, né fonte di confusione, confermando quindi un buon grado di conoscenza dei riferimenti scientifici, per lo meno in termini generali (Cummins, 2001; Garraffa, Sorace & Vender, 2020). Per quanto concerne il lavoro nelle classi a elevata diversità e plurilingui e gli approcci plurali o le strategie educative già in adozione nel gruppo campione, si registra qualche incertezza: le attività più praticate sono le riflessioni sugli errori, positivamente interpretati come occasione di approfondimento metalinguistico per tutti, e i confronti tra i codici diversi, in particolare a livello lessicale e per quanto concerne le parole più vicine al vissuto quotidiano dei bambini e dei ragazzi. Prevalgono dunque delle modalità di intervento estemporanee, analogamente alle 'pillole lessicali' (Villarini, 2017), digressioni non pianificate e non sempre strutturate, seppure bene orientate all'obiettivo di una maggiore visibilità e della valorizzazione delle lingue e dei dialetti di

origine, pure in questo caso secondo una tendenza già descritta in precedenza altrove (Fusco, 2020).

In linea dunque con le rilevazioni di Sordella (2015) e con alcune delle considerazioni espresse da Fusco (2020), anche dall'osservazione dei dati indagati nell'ambito del presente studio di caso emerge e anzi si rinnova la necessità di formazione specifica a livello linguistico già individuata da Tullio De Mauro e dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del Giscel: "Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica ed educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori" (*Tesi X*). Un passaggio preliminare nel percorso verso questo obiettivo, tuttavia, è raggiungere dei campioni più estesi di docenti, andando a coinvolgere in particolare i colleghi e le colleghe impegnati nelle discipline scientifiche e quelli che più raramente sembrano attratti o interessati, anche solamente per disporre di informazioni più rappresentative e di risultati di conseguenza più generalizzabili. In questo modo, sarebbe anche possibile recuperare la dimensione trasversale a tutti i contenuti e a tutte le materie scolastiche dell'educazione linguistica (MIUR, 2015), andando a ripartire un impegno che attualmente sembra gravare per lo più sugli insegnanti di italiano e di lingua straniera. Nell'ambito più specifico dei temi a cui orientare la formazione, i dati qui rilevati sembrano suggerire l'opportunità sia di un approfondimento specifico sulla lingua dello studio (Cummins, 2001) e sulla semplificazione dei testi (Scataglini, 2017; Baldo, 2019) sia di ulteriori laboratori e attività sperimentali, che possano favorire l'adozione di strategie e approcci maggiormente pianificati e meno occasionali (Cognigni, 2020, e i riferimenti ivi presentati). Infine, una ulteriore linea di indagine, in particolare nel caso in cui sia possibile estendere il raggio di osservazione a un campione più ampio e rappresentativo, potrebbe essere indirizzata alla ricerca di eventuali correlazioni che possano rendere conto della effettiva efficacia degli interventi di formazione rispetto all'orientamento delle percezioni dei docenti impegnati in contesti a elevata diversità e plurilingui.

Bibliografia

- Amenta, L., & Turrise, M.R. (2017). Che cosa succede nelle classi plurilingui. Un'indagine qualitativa a Palermo. In M. Vedovelli (Ed.), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno del Giscel di Siena (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016)* (pp. 247-267). Roma: Aracne.
- Andorno, C. (2017). Descrivere il prodotto: come è fatta la lingua di chi impara una

- seconda lingua. In C. Andorno, A. Valentini & R. Grassi (Eds.), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2* (pp. 35-88). Torino: UTET.
- Attanasio, P. (2017). *La comunità bengalese nell'area di Monfalcone*. Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: Rapporto di ricerca della Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione, pari opportunità, politiche giovanili e ricerca.
- Attanasio, P. (2023). Friuli Venezia Giulia. In Idos (Ed.), *Dossier Statistico Immigrazione 2023* (pp. 389-393). Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- Baldo, G. (2019). *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Baldo, G. (2022). I repertori linguistici e le competenze. In F. Fusco (Ed.), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (pp. 67-112). Udine: Forum.
- Beacco, J.C. et al. (Eds.). (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243.
- Bonvino, E., & Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Cesena: Caissa.
- Candelier, M. (Ed.). (2012). CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse. *Italiano LinguaDue*, 4(2), 1-124.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Cavagnoli, S. (2020). Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico. In E. Salvadori et al. (Eds.), *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2* (pp. 146-161), numero monografico di *Italiano LinguaDue*.
- Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche, educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Cognigni, E. (2021). Educare alla diversità linguistico-culturale a scuola: proposte per una "via italiana" all'educazione plurilingue. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19(2), 5-16.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: Californian Association for Bilingual Education.
- Favaro, G. (2012). Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano LinguaDue* 4(1), 251-262.
- Fusco, F. (2017). *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Fusco, F. (2020) L'educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti da una ricerca. *RILA*, LII(1), 63-80.
- Fusco, F. (2021a). Il neoplurilinguismo a scuola: il punto di vista degli insegnanti. In

- C. Marcatò (Ed.), *Ricerche su plurilinguismo e neoplurilinguismo in Friuli Venezia Giulia* (pp. 17-35), Udine: Forum.
- Fusco, F. (2021b). *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Fusco, F. (Ed.). (2021c). *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*. Udine: Forum.
- Fusco, F. (Ed.). (2022). *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Udine: Forum.
- Garrappa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Gianollo, C., Fiorentini, I. (2020). La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-380.
- Idos (Ed.). (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*. Roma: Centro studi e ricerche Idos.
- MIS (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIS (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione degli alunni e delle alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
- MIUR (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Nitti, P. (2022). *Insegnare italiano nella classe plurilingue*. Brescia: La Scuola.
- Peal, E., & Lambert, W.E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.
- Quattrocchi, P., Toffoletti, M., & Tomasin, E.V. (2003). *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese*. Gradisca d'Isonzo (GO): La Grafica. [s.l., s.n.]
- Ruffino, G. (2006). *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*. Palermo: Sellerio.
- Salvaggio, F. (2022a). Il punto di vista dei docenti. In F. Fusco (Ed.), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (pp. 191-202), Udine: Forum.
- Salvaggio, F. (2022b). Lo studente di origine bangladese: Grado e Monfalcone. In G. Baldo (Ed.), *Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia. Studi di caso dal progetto Impact FVG 2014-2020* (pp. 25-38). Udine: Forum.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Sordella, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110.
- Sordella, S., & Andorno, C. (2017). Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *Éveil aux langues* nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 9(2), 162-228.

- Vedovelli, M., & Casini, S. (2017). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Villarini A. (2017), "Le tipologie didattiche sul lessico per apprendenti adulti di italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVI, 1, pp. 157-178.