

# **L'ALTROPARLANTE. RICERCA, SPERIMENTAZIONE E DIDATTICA PLURILINGUE NELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA: IL COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE FRA APPROCCIO INTERCULTURALE E TRANSLANGUAGING**

*Valentina Carbonara, Andrea Scibetta, Carla Bagna<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUZIONE**

La scuola italiana è stata da sempre, per circostanze legate alla storia linguistica dell'Italia, una scuola “di frontiera” dove esperienze specifiche (si pensi alla Scuola di Barbiana di Don Milani) hanno aiutato a riflettere e a ripensare a una didattica con al centro lo studente, e in cui le competenze linguistiche e il loro sviluppo hanno assunto un ruolo cruciale. Il tema della centralità dello studente ripreso nelle Tesi GISCEL (1975), nelle molteplici riflessioni che De Mauro ci ha lasciato, anche a livello di Consiglio d'Europa e nei documenti europei è ben presente. La differenziazione e la dimensione plurilingue della scuola italiana hanno tratti attuali che vanno oltre alle lingue dell'Europa, comprendendo lingue che arrivano da molteplici paesi, che ci pongono la questione del loro mantenimento e della loro trasmissione. Nel 2014 De Mauro, nel volume *In Europa son già 103*, sottolineava quanto fosse necessario considerare la dimensione demolinguistica e plurilingue di una Europa che ha sul proprio territorio cittadini residenti portatori di diverse lingue. La stessa Europa, nei suoi sistemi educativi, ha considerato la diversità linguistica promuovendo analisi, metodiche, progetti fortemente differenziati a seconda dei paesi e della condizione linguistica e demografica di partenza. L'Italia, seppur consapevole di una plurima vitalità linguistica tra i banchi delle proprie scuole, ha assunto via via come centrale, a seconda dei periodi, la via dell'interculturalità, l'italiano L2, il raggiungimento degli obiettivi minimi, le competenze trasversali, la non esclusione.

Tuttavia, le trasformazioni nelle quali la scuola negli ultimi vent'anni si è trovata coinvolta hanno disegnato uno scenario in cui, come verrà illustrato da Valentina Carbonara e Andrea Scibetta, la scuola ha continuato a ricoprire un ruolo centrale nella ristrutturazione di una didattica plurilingue aperta al territorio e alle famiglie, nello spirito di una valorizzazione “misurabile” del patrimonio e repertorio linguistico di tutti gli “attori” coinvolti. Il progetto *L'Altroparlante* vuole dare voce agli alunni, agli educatori, ai maestri e alle maestre, ai docenti, ai mediatori, alle famiglie, ai territori, per ricordare che attivare processi di comprensione, dialogo e ascolto tra le lingue costruisce vantaggi individuali e collettivi.

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena. Valentina Carbonara ha scritto i paragrafi 3, 4 e 4.1. Andrea Scibetta ha redatto i paragrafi 2 e 4.2. Carla Bagna si è occupata dei paragrafi 1 e 5.

## 2. PUNTI DI CONTINUITÀ TRA L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE E L'EDUCAZIONE PLURILINGUE IN ITALIA

A partire dagli anni Novanta del XX secolo, in un sistema scolastico nazionale caratterizzato da una presenza crescente di alunni di altre nazionalità, con repertori linguistici sempre più eterogenei, inizia ad affermarsi gradualmente la prospettiva della didattica interculturale (Demetrio, Favaro, 2002). Tale prospettiva, riprendendo le parole di Demetrio, si basa su un duplice obiettivo:

- l'innalzamento del sapere relativo a chi stia vivendo esperienze interculturali significative [...] indipendentemente da qualsiasi filtro pedagogico di tipo progettuale;
- l'inserimento in queste relazioni di sollecitazioni volte a generare occasioni di apprendimento gli uni dagli altri (dalle reciproche differenze) o connesse con la enfaticizzazione delle similarità umane (e quindi dalle reciproche universalità) (Demetrio, 2002: 6).

I principi ispiratori della didattica interculturale, tesi a valorizzare la pluralità di modelli socio-culturali che caratterizzano la scuola italiana come una risorsa finalizzata ad un arricchimento collettivo, hanno dato un impulso determinante all'educazione (anche al di fuori dell'ambito scolastico) in termini di necessità di garantire maggiore democraticità ed equità, in particolare nei confronti di studenti provenienti da altri contesti geografici (Carbonara, Scibetta, 2020b). La crescente attenzione, sia in ambito accademico che in ambito pedagogico, verso una concezione non essenzialista dei modelli socio-culturali plurali (Giaccardi, 2005), ha contribuito in modo determinante a concepire le persone straniere come portatrici e portatori di diritti (anche linguistici), piuttosto che soggetti da dover "integrare" (o assimilare?, cfr. Faso, 2008) ad una cultura dominante.

Da un punto di vista di politica educativa e linguistica, gli effetti dell'affermazione della didattica interculturale si sono potuti osservare a livello qualitativo nei contenuti delle principali normative emanate a livello top-down, in particolare a partire dalla fine dei primi anni Duemila (cfr. MIUR 2007, 2012, 2014, 2015, 2018). Ciò nonostante, in alcuni testi degli stessi anni, è comunque da segnalare un uso sporadico (ma persistente) di elementi lessicali ed espressioni "minorizzanti" (come l'espressione "non italofofi", che ricorre spesso ad esempio nelle "Linee Guida" del 2014) o addirittura potenzialmente stigmatizzanti (come l'espressione "svantaggio linguistico" o l'etichetta "BES linguistico", contenute entrambe nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013).

A livello sociale, inoltre, è determinante il moltiplicarsi di centri interculturali a partire dai primi anni Novanta, fondati con lo scopo di fornire un supporto all'organizzazione e alla realizzazione di interventi didattici e servizi linguistico-culturali di qualità a supporto della scuola plurilingue (e della società in generale, cfr. Favaro, 2018).

Da un punto di vista più strettamente didattico, la prospettiva interculturale con i suoi principi ha aperto nuove prospettive all'interno della scuola italiana. Innanzitutto, in continuità con un patrimonio di riflessioni teorico-pratiche e strumenti operativi lasciato e reso vivo dal lavoro pluridecennale di associazioni di insegnanti e accademici (GISCEL, LEND, MCE), particolare attenzione è stata dedicata alla necessità di valorizzare in chiave didattica il retroterra educativo degli alunni stranieri (in particolare dei neo-arrivati). Oltre a ciò, è stato dato grande impulso alla progettazione e alla realizzazione di nuove strategie inclusive nella didattica (curriculare e non) volte a conoscere la complessità dei modelli socio-culturali nel mondo (e anche nella stessa scuola italiana), includendo anche una forte

spinta verso la valorizzazione dell'importanza della facilitazione linguistica e di una didattica dell'italiano L2 di qualità come strumenti per garantire efficaci processi di accoglienza (Pona, 2016).

Tuttavia, se i principi ispiratori della didattica interculturale in Italia hanno generalmente rispecchiato in modo netto una visione non essenzialista dei modelli socio-culturali, rispettando quindi la loro complessità e la loro policentricità intrinseca, l'applicazione di tali principi in molti interventi a scuola ha spesso assunto tratti essenzialisti, comportando il rischio di una diffusione di rappresentazioni folkloristiche e iper-semplificate dell'alterità, e talvolta ottenendo addirittura effetti inversi rispetto ai presupposti di partenza (Carbonara, Scibetta, 2018).

Negli ultimi anni, parallelamente alla prospettiva interculturale, è andata affermandosi nella scuola italiana una didattica plurilingue incoraggiata principalmente dalla diffusione di importanti documenti di politica linguistica prodotti in ambito europeo (cfr. la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di Curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, o il *FREPA/CARAP*), nonché dagli importanti cambiamenti nell'ultima versione delle *Competenze Chiave per l'apprendimento permanente* emanate dal Consiglio dell'Unione Europea. Tale nuova prospettiva è stata supportata anche sulle numerose ricerche nazionali e internazionali sul *translanguaging* come pratica didattica (García, Li Wei, 2014; García, Kleyn, 2016; Carbonara, Scibetta, 2020a *inter alia*, cfr. § 3) sulla *biliteracy* e sulla *multiliteracy* (Hélot, Sneddon, Daly, 2015; Cummins, 2017), sulla *language awareness* (Cognigni, Vitrone, 2018) e sull' *veil aux langues* (Sordella, Andorno, 2018).

La didattica plurilingue ha contribuito a spostare il *focus* dalla valorizzazione dei modelli socio-culturali di provenienza degli alunni stranieri (e quindi anche da una loro potenziale rappresentazione stereotipata in chiave essenzialista) verso la promozione e la legittimazione dei loro repertori linguistici plurali, in una cornice nella quale l'affermazione dei diritti linguistici degli alunni bilingui emergenti si collega in modo sempre più esplicito alla necessità di prevenire fenomeni di erosione delle lingue di origine, dato che sempre più studenti "stranieri" sono nati e cresciuti in Italia (attualmente il 61% del totale).

Su un terreno fertile costruito grazie alla graduale affermazione della didattica interculturale, reputiamo che l'unione complementare fra quest'ultima e la didattica plurilingue possa dare un impulso determinante alla scuola italiana in termini di promozione di diritti linguistici e maggiori garanzie di equità nei confronti degli alunni bilingui emergenti. Ripercorrendo la storia dello sviluppo della didattica interculturale dagli anni Novanta ad oggi, riteniamo importante prendere in considerazione la suddivisione operata da Favaro (2014) in tre fasi temporali, poste su un continuum implicazionale: la preliminare "fase dell'accoglienza", la successiva "fase dei dispositivi di integrazione" e "la fase dell'inclusione". Grazie al contributo congiunto dato da una prospettiva di didattica interculturale non essenzialista e da una prospettiva di didattica plurilingue, potremmo ipotizzare di trovarci adesso in un processo di graduale emersione di una nuova fase: quella della "piena legittimazione didattica dei repertori plurilingui".

### **3. OLTRE IL LIVELLO DI RICONOSCIMENTO DEI REPERTORI LINGUISTICI:**

#### **TRANSLANGUAGING COME LENTE TEORICA E PRATICA, TRA IDEOLOGIE LINGUISTICHE E DIDATTICA PLURILINGUE**

Come introdotto nel paragrafo precedente, il concetto di *translanguaging*, sia come teoria-pratica del linguaggio di stampo post-costruttivista e post-coloniale (Li Wei, 2018) sia come approccio pedagogico (García, Johnson, Seltzer, 2017), è diventato un

argomento molto ricorrente nell'ambito della linguistica applicata. Secondo una recente ricognizione (Lei, Liu, 2018), nei contributi in lingua inglese pubblicati tra il 2005 e il 2016, il volume del 2009 "*Bilingual education in the 21st century*", in cui per la prima volta Ofelia García riformulò la definizione di *translanguaging* precedentemente introdotta da Williams (1994), è il secondo libro più citato dalla letteratura del settore "applied linguistics" in quel periodo di tempo.

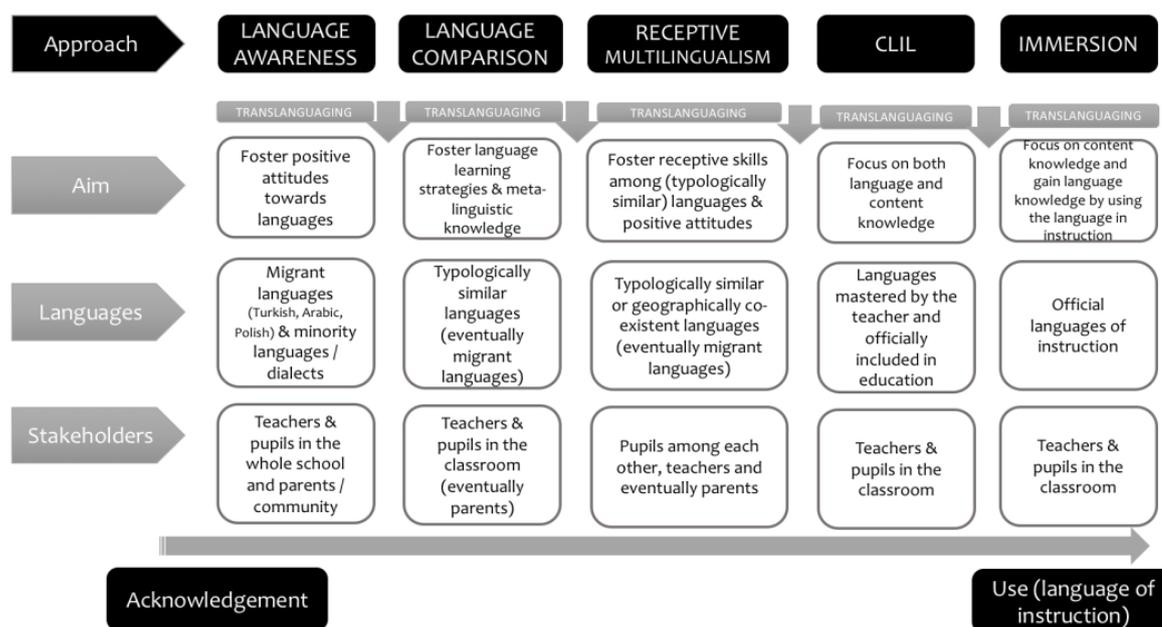
A livello didattico, l'esperienza più significativa ed estesa di *translanguaging pedagogy* è quella sperimentata a New York entro il progetto CUNY-NYSIEB - *Initiatives on emergent bilinguals* (García, Sánchez, 2018): una rete di circa venticinque scuole, entro un impianto di ricerca-azione trasformativa basato su una forte sinergia tra ricercatori e docenti, ha riformulato i curricula scolastici in chiave plurilingue, integrando le lingue degli studenti latino-americani e di quelli con background migratorio nelle attività didattiche ordinarie.

In Europa, la politica linguistica degli organi sovranazionali ha accolto la pedagogia del *translanguaging* collocandola in posizione epistemologicamente subordinata al concetto di plurilinguismo o agli approcci plurali (Consiglio d'Europa, 2018), mentre in ambito universitario molti studiosi hanno provato ad analizzare e a replicare gli aspetti teorici e le pratiche di questo nuovo paradigma didattico. Osservando la produzione scientifica e le iniziative educative europee ed italiane in questo ambito, è possibile notare tre aspetti:

a) *la contestualizzazione*. Cenoz e Gorter (2017), per esempio, riflettono sulla sostenibilità dell'introduzione di attività translinguistiche entro il sistema educativo basco, già assediato dall'avanzata della lingua spagnola dominante. In Belgio, dove esiste un trilinguismo fortemente istituzionalizzato e territorialmente definito, la possibilità o il divieto di ricorrere all'intero repertorio plurilingue degli studenti, incluse le lingue di migrazione, mette in luce i rapporti di potere preesistenti fra le varie comunità linguistiche (Rosiers, 2018). Rosén (2017), analizzando il curriculum nazionale della scuola primaria in Svezia, sottolinea come, pur garantendo l'accesso allo studio della lingua di origine, le politiche educative svedesi implicino delle ideologie linguistiche monolingui, con poco spazio per pratiche translinguistiche. L'utilizzo del concetto di *translanguaging* da parte di molti studiosi come una lente per analizzare le pratiche, le attitudini e i regimi linguistici dei diversi contesti definisce la misura in cui il *translanguaging* può essere assunto come strumento teorico per interrogare le ineguaglianze e i diritti linguistici attraverso una prospettiva "dal basso";

b) *la difficoltà di andare oltre il livello di solo "riconoscimento" dell'alterità linguistica*. Dal punto di vista dell'applicazione concreta in ambito scolastico, la trasposizione del modello CUNY-NYSIEB appare complessa, perché occorre confrontarsi non solo con le politiche educative europee e nazionali, ma anche con i processi attraverso cui queste sono/sono state negoziate entro la tradizione pedagogica di ogni paese e nella pratica didattica quotidiana. La ricetta di un unico modello didattico non è perseguibile, neanche nella sola scuola italiana (Carbonara, Martini, 2019), mentre è più auspicabile l'individuazione di strategie ricorrenti, che vadano però oltre la mera affermazione della pluralità linguistica in classe. Duarte e Günther-van der Meij (2018: 9), in una trattazione riguardante un progetto di didattica plurilingue e *translanguaging* nei Paesi Bassi (3M-project, Meer Kansen Met Meertaligheidb, "Più opportunità con più lingue") illustrano il loro "*holistic model for multilingualism in education*" (Figura 1).

Figura 1. Modello olistico per l'educazione plurilingue, tratto da Duarte e Günther-van der Meij (2018: 9)



In quest'ultimo, una serie di approcci (“*language awareness*”, “*language comparisons*”, “*receptive multilingualism*”, “*CLIL*”, “*immersion*”) è rappresentata lungo un *continuum* dal polo “*acknowledgement*” della pluralità linguistica a quello “*use*”, riferito alle varie lingue. Secondo le due studiose, l’uso significativo delle lingue immigrate si ferma al primo approccio, quello della consapevolezza linguistica, mentre procedendo sul *continuum* degli approcci, le lingue di origine possono “eventualmente” essere incluse, e infine scompaiono, soppiantate dalle lingue nazionali o di studio. Le varie tappe del *continuum* sono attraversate da diversi gradi di pratiche translinguistiche, che quindi, spostandosi sul polo “*use*”, riguarderebbero solo lingue di status prestigioso. Riteniamo che il semplice riconoscimento della pluralità linguistica degli studenti non possa essere definito *translanguaging*, sebbene si tratti di un passo importante e talvolta negletto, e che pertanto sia necessario andare oltre e creare uno *scaffolding* educativo tale per cui ogni studente possa agire e apprendere attraverso le lingue del proprio repertorio. Duarte e Günther-van der Meij (2018) affermano che senza una conoscenza delle lingue di origine da parte delle docenti questo passaggio sia molto difficile, ma in realtà la loro argomentazione implica un ruolo centrale e dominante del docente in classe; la didattica del *translanguaging*, invece, ristrutturata i ruoli di docente-studente-genitori, spingendo gli insegnanti ad assumersi il rischio di confrontarsi con lingue sconosciute, affidandosi alle risorse linguistiche dei propri studenti e delle famiglie. Senza questo riposizionamento, che è anche un atto di fiducia e di legittimazione educativa, la pedagogia del *translanguaging* non può essere supportata.

c) *La necessità di superare l'episodicità delle esperienze.* Un altro elemento ricorrente nella letteratura riferita al *translanguaging* come pratica didattica è la natura spesso limitata degli interventi. Si tratta talvolta di casi di studio in cui il ricercatore è più che altro un osservatore esterno occasionale (Paulsrud, Rosén, Straszer, Wedin, 2017), o di esperienze di implementazione concreta con un alto coinvolgimento trasformativo del mondo dell’università e con un innegabile valore educativo e sociale (Coppola, Russo, 2019) che,

però, talvolta, per diversi e leciti motivi contestuali, tendono a esaurirsi nel tempo (Firpo, Sanfelici, 2016). Questa difficoltà accomuna gli interventi di didattica del *translanguaging* a quelli riferiti agli approcci plurali, come *l'éveil aux langues*. Il mondo della ricerca, pur cercando spesso di perseguire un impatto sociale e un agire civico e visibile nella realtà, non sempre riesce a esercitarlo con continuità, in particolare per la grave precarietà da cui è afflitto. Questo limite, fisiologico, vissuto anche da chi scrive, deve spingerci però ad unire le forze affinché si vada oltre studi che si limitano a descrivere le mancanze dei docenti e del sistema educativo, ma che possano riportare prove di cambiamenti positivi grazie alla collaborazione fra università e scuola, al fine di sollecitare gli *stakeholders* politici in materia educativa.

#### 4. DUE CASI DI STUDIO: PRATICHE TRANSLINGUISTICHE IN ATTIVITÀ IN CLASSE CON I GENITORI ENTRO IL PROGETTO *L'ALTROPARLANTE*

Dal 2016, l'Università per Stranieri di Siena (Centro CLUSS) ha avviato un progetto basato sulla didattica del *translanguaging*, intitolato *L'AltRoparlante* (Carbonara, Scibetta, 2018; Carbonara, Scibetta, 2019; Scibetta, Carbonara, 2019a, 2019b; Carbonara, Scibetta, 2020a, 2020b; Scibetta, Carbonara, 2020). Il progetto è risultato vincitore del Label Europeo delle Lingue 2018 ed è attualmente attivo presso l'I.C. "Martiri della Benedicta" di Serravalle Scrivia (AL) e l'I.C. di Cerreto Guidi (FI) dal 2016, nell'I.C. "Marco Polo" di Prato dal 2017, nell'I.C. "G. Bertolotti" di Gavardo (BS) dal 2018, e infine nel 2019 è stato esteso all'I.C. "R. Gasparini" di Novi di Modena (MO). Nel corso di 4 anni sono stati coinvolti oltre 95 docenti e 800 studenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado. Il progetto, che presenta un impianto di ricerca-azione trasformativa (García, Kleyn, 2016) e si ispira alle attività condotte a New York dal gruppo CUNY-NYSIEB, ha l'obiettivo di integrare la pedagogia del *translanguaging* nelle pratiche didattiche ordinarie dei docenti. Gli insegnanti vengono progressivamente guidati nella ristrutturazione dello spazio linguistico della classe tramite azioni di *schoolscape* plurilingue (Menken, Rosario, Valerio, 2018), fino alla gestione di strategie legate alle diverse tipologie testuali, inclusi i testi disciplinari, al fine di permettere agli studenti di analizzare ed elaborare prodotti multimodali utilizzando tutte le loro risorse linguistico-semiotiche. Il progetto comprende momenti di formazione, anche fra pari (gestita dai docenti più esperti), pianificazione mensile degli interventi didattici e in generale educativi della scuola e una struttura di monitoraggio, raccolta dati e analisi qualitativa (Blommaert, Dong Jie, 2010) tramite questionari, interviste a docenti e genitori, *focus groups* con gli studenti e videoregistrazioni delle lezioni.

In questo contributo abbiamo deciso di focalizzarci sul coinvolgimento delle famiglie, centrali nel progetto *L'AltRoparlante*, specialmente nelle fasi iniziali di implementazione, e in particolare su una tipologia di attività, l'intervista. Presenteremo, quindi, due lezioni in cui i ricercatori hanno svolto il ruolo di osservatori non-partecipanti (Dörnyei, 2007), seppur di supporto nella pianificazione didattica precedente. Le lezioni sono state videoregistrate, trascritte e corredate da una "*thick description*" (Loewen, Plonsky, 2016), al fine di fornire informazioni dettagliate per supportare l'interpretazione delle pratiche linguistico-culturali dispiegate da docenti, genitori e studenti. L'obiettivo della seguente analisi è quello di mettere in luce i punti di contatto fra l'educazione interculturale e la pedagogia del *translanguaging* ed evidenziare come l'accesso ai repertori plurilingui riesca a supportare l'emersione di riflessioni interculturali non essenzialiste.

#### 4.1. Caso 1: L'intervista plurilingue sui diritti dei bambini

In questo paragrafo presentiamo un percorso svolto durante l'a.s. 2018-2019 nella classe 5B della scuola primaria dell'I.C. di Serravalle Scrivia e progettato dalle docenti Rita Repetto e Valeria Balbi. Il repertorio collettivo della classe includeva studenti emergenti bilingui italiano-albanese (3), italiano-rumeno (1), italiano-dialetto marocchino (2), italiano-spagnolo (1), italiano-russo (1), diversi studenti dialettofoni (genovese, serravallese, pugliese) e altri competenti in lingue elettive, per motivi di studio individuale extra-scolastico o di mobilità familiare (inglese e francese) su un totale di 16 alunni. La classe, al momento dell'osservazione, era inclusa nel progetto *L'AltRoparlante* da tre anni e presentava quindi un ricco *schoolscape* plurilingue stratificato nel tempo. Ogni studente disponeva, inoltre, di un dizionario plurilingue individuale suddiviso in sezioni corrispondenti a ogni lingua e dialetto del repertorio collettivo della classe (Carbonara, Scibetta, 2020b), che veniva utilizzato regolarmente per raccogliere lessico tematico o espressioni inerenti la didattica curricolare, stimolando la riflessione metalinguistica. Le docenti svolgevano regolarmente attività plurilingue anche legate alle discipline scolastiche, come scienze, oppure relative alle tipologie testuali, quali favole e testi narrativi, proposti in chiave plurilingue.

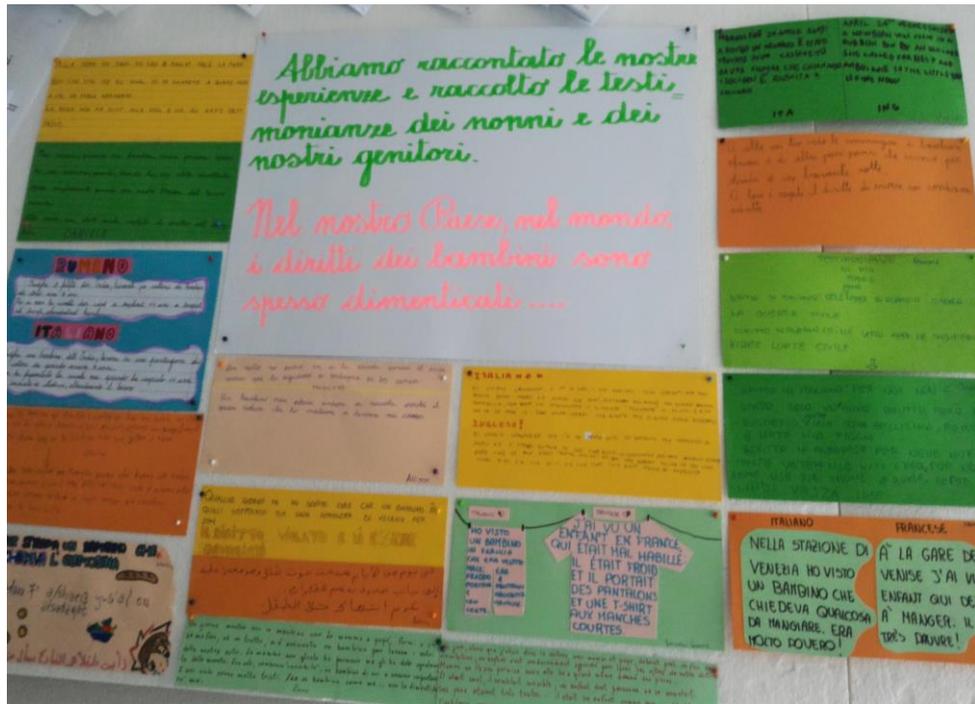
Il percorso "I diritti dei bambini" è stato pensato dalle docenti in occasione del 30° anniversario dell'adozione della "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" che ricorreva nel 2019. Si trattava, quindi, di un'attività inserita nella programmazione ordinaria delle docenti, che, adottando una lente plurilingue (Cummins, 2014) hanno deciso di rileggere alcune fasi del proprio lavoro ricorrendo alle lingue e ai dialetti degli studenti. Il momento culminante del percorso consisteva in un'intervista plurilingue alle famiglie, che presentava i seguenti obiettivi linguistici ed educativi:

- permettere agli studenti bilingui emergenti di svolgere compiti significativi nella propria lingua di origine (azioni di mediazione linguistica, produzione scritta e orale, prendere appunti e sintetizzare);
- permettere ai genitori e ai nonni di partecipare in modo attivo a una lezione, sottolineando il ruolo educativo delle loro esperienze di vita e delle loro lingue/dialetti come strumento per una piena inclusione, superando l'eventuale barriera linguistica generata dall'uso esclusivo dell'italiano;
- analizzare fenomeni di affermazione/negazione dei diritti dei bambini nei vari paesi in modo diacronico e sincronico per riflettere sugli aspetti comuni nelle diverse società e modelli familiari del mondo.

Quest'ultimo obiettivo richiama quanto già affermato nel paragrafo 2 in merito all'importanza di espandere i terreni dell'incontro interculturale oltre l'ottica essenzialista e in modalità simmetrica (Kramsch, Uryu, 2012) intorno ad un tema comune, come, in questo caso, quello dei diritti dei minori.

Prima dell'intervista plurilingue, gli studenti hanno preparato dei brevi testi bilingui basati sulla propria testimonianza sul tema: sintesi di notizie o documentari sullo sfruttamento dei bambini o sui pericoli a cui sono sottoposti i minori, episodi di contatto con bambini-mendicanti o in condizioni di grave povertà, anche raccolti con l'aiuto dei familiari. Gli studenti con background migratorio hanno lavorato usando entrambe le lingue del proprio repertorio, mentre gli studenti italo-foni hanno utilizzato i dialetti o lingue straniere di studio o elettive, tra cui l'inglese e il francese. Questi testi sono stati successivamente condivisi in classe e inseriti nella bacheca plurilingue (Figura 2).

Figura 2. Testi bilingui sulle esperienze di studenti e familiari sul tema dei diritti dei bambini



Per preparare l'intervista, le docenti hanno guidato gli studenti nell'elaborazione delle domande, che sono state inviate a casa con alcune indicazioni per i genitori sulla modalità di svolgimento dell'attività e, nel caso delle famiglie di origine straniera, con la richiesta di trasposizione dei quesiti nelle lingue di origine. La Figura 3 mostra le domande in lingua italiana e in dialetto genovese. In alcuni casi, gli studenti, oltre a tradurre le domande, hanno anche preparato un canovaccio riferito alle risposte che i genitori hanno iniziato a elaborare a casa, in vista dell'intervista collettiva in classe, come illustrato nella Figura 4, che presenta gli appunti di una studentessa di origine ecuadoregna.

Figura 3. Domande dell'intervista in italiano e in dialetto genovese

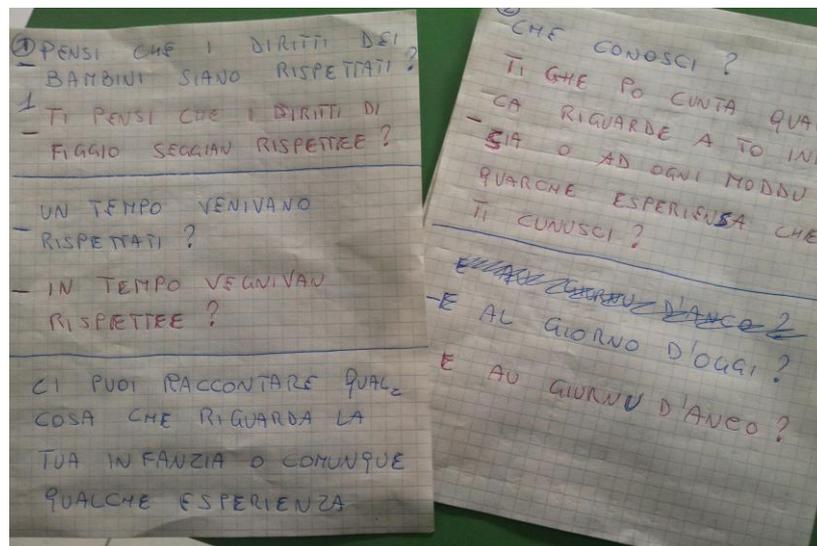
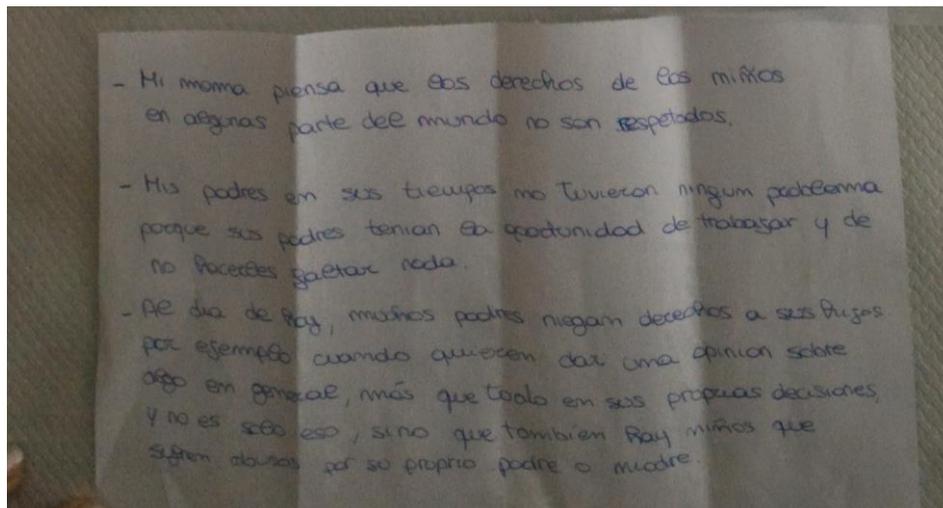


Figura 4. *Appunti in lingua spagnola sulle risposte preparatorie dei genitori*



L'intervista svolta in classe è stata realizzata disponendo studenti e familiari in cerchio ed è stata videoregistrata. Successivamente è stata condivisa sia con le famiglie (tramite un cd, consegnato a ogni studente a fine anno scolastico, che raccoglieva materiali relativi al progetto *L'AltRoparlante*) sia con i docenti degli altri istituti comprensivi affiliati alla rete, in occasione della giornata di fine anno scolastico relativa ai percorsi di pedagogia del *translanguaging* realizzati nelle scuole, che nel 2019 si è svolta proprio a Serravalle Scrivia. Prima di procedere con le domande rivolte ai genitori, la maestra Rita (INS.) introduce l'attività, incoraggiando uno studente italofono (D.) a spiegare una sua considerazione sulle motivazioni relative allo svolgimento dell'intervista in modo plurilingue:

INS.: L'altra cosa, invece, che volevo dire, è un discorso un pochino più tecnico, che è uscito qualche giorno fa quando io ho detto loro [agli studenti] per quale motivo avevamo scelto di fare questo lavoro in lingua di origine...chiaramente perché lavoriamo già da tre anni e quindi c'è il discorso dell'AltRoparlante, però poi D. ha fatto una riflessione molto interessante, che è quella...che però ve la faccio dire da lui, perché sicuramente ce la spiega esattamente come l'ha pensata.

D: Sì, allora, quando la maestra Rita ci ha chiesto perché facevamo questo lavoro nelle lingue di origine, io ho pensato che quelli che ci racconteranno cos'hanno da raccontare e cosa ci vogliono dire, dovrebbero dire la loro liberamente, esprimendosi liberamente, senza ricordarsi i minimi dettagli delle frasi e delle domande...

INS.: senza farsi delle domande sulle parole da ricercare in italiano...

D: ...ma essendo che la loro lingua di origine la conoscono molto bene, di esprimersi liberamente in modo da pensare al succo, al contenuto, non alle frasi precise.

INS.: Esatto, e quindi questa è una cosa che mi è sembrata molto bella, perché è vero, quando dobbiamo esprimere qualcosa che ci riguarda in modo personale, il nostro vissuto, i nostri sentimenti e le nostre emozioni, dobbiamo poterlo fare senza pensare a studiare le parole, ma usando le parole che conosciamo.

In questo breve estratto è possibile notare come la docente orienti subito il discorso verso una dimensione più ampia di diritti espressivi e linguistici, esercitando quello che Pennycook (2019) definisce “*translingual activism*”, cioè la legittimazione esplicita delle molteplici risorse linguistico-semiotiche dei parlanti bilingui, in questo caso con una chiara azione di trasformazione della pratica didattica. Questa presa di posizione o “*stance*”, se analizzata in termini di pedagogia del *translanguaging* (García, Johnson, Seltzer, 2017) appare ancora più rilevante poiché assunta, oltre che dal docente, anche da uno studente italofono (D.) e rivolta a compagni e a familiari sia italofoeni sia di origine straniera. «Translingual activism is about increasing the possible meanings available to those we teach» (Pennycook, 2019: 177): l'attività progettata mirava a questa espansione di opportunità comunicative e di significazione per studenti e genitori. Pertanto, i familiari hanno potuto esprimersi in italiano o in lingua di origine, tramite un apparato di mediazione a cura degli studenti, che hanno svolto il ruolo di “*language brokers*”.

Analizziamo, ora, il seguente estratto, in cui una studentessa di origine rumena (S.) intervista sua mamma (M.):

S: Un tempo, venivano rispettati? Ci puoi raccontare qualcosa che riguarda la tua infanzia o comunque qualche esperienza che conosci?...[rum.] În trecut erau respectate? Poți să ne povestești ceva din copilăria ta, sau o experiență, ceva...nu știu... (traduzione: In passato erano rispettati? Ci puoi raccontare qualcosa della tua infanzia...che...oppure un'esperienza che...non lo so...)<sup>2</sup>.

M.: [rum.] Nici în trecut nu prea era respectat ceea ce spuneau bunicii. (trad.: Nemmeno in passato non erano molto rispettati per quello che dicevano i nonni)

S.: Aspetta che traduco.

INS.: Sì, giusto, brava. Facciamo un pezzettino per volta.

S.: Neanche nel passato venivano rispettati, da quello che le raccontavano i nonni.

INS.: I tuoi nonni, ok.

M.: [rum.] Din experiența mea, îmi aduc aminte când eram în clasa superioară, la liceu erau multi copii care nu prea aveau posibilitatea să meargă la școală. (trad.: Dalla mia esperienza, ricordo quando ero a scuola, alle superiori, al liceo, erano molti i bambini che non avevano la possibilità di continuare gli studi).

S: Aspetta, aspetta...Quando lei era alle superiori, al liceo, c'erano molti bambini che non avevano la possibilità di continuare la scuola.

La studentessa S., incoraggiata anche dall'insegnante, interrompe il turno conversazionale della madre per attivare la sua funzione di mediazione verso i compagni e i genitori che non parlano la lingua rumena. S. traduce senza una traccia predefinita il parlato spontaneo della madre, evidenziando un'ottima competenza nella lingua di origine e nell'abilità di traduzione, che viene svolta in terza persona. La stessa procedura avviene anche con gli altri familiari di lingua araba, albanese, spagnola, italiana (senza mediazione) e nei dialetti genovese e pugliese. Lo scambio interazionale, in quest'ultimo caso, appare molto interessante in termini di riflessioni interculturali. Lo studente (D.) intervista la nonna (N.), e dalla risposta della nonna emerge un'esperienza di limitazione dei diritti dell'infanzia, ma anche di rivincita personale:

<sup>2</sup> Poiché la traduzione della studentessa, rispetto alla domanda precedentemente riportata in italiano, così come nei casi in cui traduce le risposte della madre, non è letterale ma libera, abbiamo riportato fra parentesi la traduzione letterale degli enunciati.

D.: Ci puoi raccontare qualcosa che riguarda la tua infanzia o qualche esperienza che conosci? [Pugliese - trascrizione] Ci put disc qualche cos che ha saccis a te a quand ira piccinon o a qualcun ca cunisc?

N.: [Pugliese – trascrizione] Io alla scuola nun sci annev. Avevo diesc ann, stavo a cas, e quann mamma tornava da faticà e non vedeva la casa appost, s'arrabbiava.

D.: Io non sono andata a scuola, avevo dieci anni. Quando mia mamma veniva a casa da lavorare, e non vedeva tutte le cose in casa a posto, si arrabbiava.

[...]

N.: Comunque alla scuola, poi, ci sono andata quando avevo suo padre in braccio, alle scuole serali. Ho preso la quinta, e poi ho preso la terza media.

Ins.: E quindi si è data tanto da fare.

N.: Che la scuola è importante!

Ins.: Avete capito?

Questo estratto evidenzia come un incontro interculturale gestito secondo una modalità priva di relazioni subordinanti o visioni semplificate/contrastive permette l'emersione di un “*common ground*” (Kecskes, 2014), agevolando un processo di riconoscimento reciproco: non solo in Romania i bambini in passato potevano incorrere in una negazione del diritto all'istruzione, ma lo stesso fenomeno accadeva (e accade) anche in Italia. Tramite la testimonianza diretta e personale, espressa attraverso l'intero repertorio linguistico di D. ed N., il tema dei diritti dell'infanzia viene deterritorializzato, permettendo una riflessione collettiva e non culturalista.

Figura 5. *Setting dell'attività*



#### 4.2. Caso 2: l'intervista plurilingue su comandi, regole e divieti nell'ambito di un percorso CIDI

In questo paragrafo ci soffermeremo sull'analisi di un'attività incentrata sulla progettazione e la realizzazione, da parte dell'insegnante Maria Paglia, di un'intervista plurilingue, condotta in una classe 4<sup>a</sup> della scuola primaria "Guasti" di Prato (I.C. "Marco Polo") durante l'a.s. 2018-2019. Nel periodo in cui l'attività è stata svolta, ovvero nel mese di febbraio 2019, la classe era stata inclusa attivamente nel progetto *L'AltRoparlante* per circa un anno e mezzo. I repertori linguistici dei suoi alunni includono una notevole varietà di lingue e dialetti, con una forte presenza del cinese mandarino, del dialetto del distretto cinese di Wenzhou (o *wenzhouhua*) e dell'urdu, e con singoli parlanti di albanese, rumeno, arabo marocchino e lingue della Nigeria.

L'intervista qui presentata si inseriva in un percorso didattico ispirato alle indicazioni operative del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), in relazione alle quali le insegnanti, durante ogni singolo anno scolastico, hanno adattato le attività attraverso strategie diversificate per la soluzione dei problemi quotidiani e per la raccolta di materiali aggiornati per singoli contenuti (Piscitelli, Casaglia, Piochi, 2007). Nello specifico, il macro-tema affrontato durante la classe quarta prevede i comandi, i divieti e le regole, e coinvolge in modo multimodale la dimensione pragmatica e narrativa, l'orale e lo scritto, la sfera letteraria e quella non letteraria. Gli scopi principali di tale percorso sono quello di aiutare gli alunni a capire il perché della regola e la "bontà" di essa, in quanto fondamentale per il rispetto reciproco e la convivenza civile, e quello di promuovere una riflessione sulle conseguenze della violazione della regola stessa. L'integrazione reciproca fra sperimentazione CIDI e didattica orientata al *translanguaging* (sotto forma di un ricco *schoolscape* plurilingue e di attività basate su testi multilingui scritti e orali di varia tipologia) ha creato un terreno fertile per supportare ogni singolo alunno in tutte le sue potenzialità, cercando di dare voce ad ogni sua capacità linguistica e di espressione personale. L'intervista qui descritta rappresenta uno dei diversi lavori plurilingui svolti in classe durante l'anno scolastico, parallelamente e in modo complementare con il percorso CIDI.

Suddivisi in piccoli gruppi, gli studenti hanno preso in esame uno dei comandi più diffusi in ambito familiare, ovvero "fai i compiti e studia", analizzandone i pro e i contro e argomentando i loro punti di vista. I risultati delle riflessioni condotte nei gruppi hanno portato alla stesura collettiva di un'intervista plurilingue, da rivolgere in classe ad un gruppo di genitori linguisticamente eterogeneo, al fine di spiegare le ragioni legate ai singoli quesiti e di proporre dei possibili accordi. I bambini hanno tradotto nelle lingue presenti in classe le domande da porre ai genitori, partecipando all'intervista tutti insieme, con compiti e ruoli da loro scelti e attribuiti (intervistatori, moderatori, mediatori).

Gli otto quesiti dell'intervista sono stati formulati in italiano, in cinese, in rumeno, in inglese e in urdu, ovvero in alcune fra le lingue più presenti in classe, anche in relazione ai genitori partecipanti, tre dei quali italofoeni, due dei quali sinofoni (uno con buone competenze in italiano, l'altra con competenze minime in italiano), e una delle quali parlante lingua rumena. I contenuti dei quesiti riguardavano i seguenti argomenti:

- i ricordi d'infanzia dei genitori, quando venivano obbligati o veniva chiesto loro di studiare da parte dei genitori, o quando capitava che si fossero dimenticati di studiare;
- le attitudini dei genitori verso i figli in relazione ai compiti da svolgere a casa per le varie discipline scolastiche;
- la fiducia tra genitori e figli relativamente ai compiti da fare a casa, includendo anche compiti non scolastici volti alla responsabilizzazione dei bambini.

Lo studente incaricato di svolgere il ruolo di moderatore, al momento della formulazione di ogni quesito, selezionava il genitore a cui si chiedeva di rispondere e cedeva la parola a diversi compagni, ognuno dei quali poneva la domanda in una lingua diversa. In questo modo veniva resa possibile una buona comprensione linguistica da parte di tutti i partecipanti, anche degli alunni e dei genitori con competenze in italiano a livello base, e venivano attivate modalità conversazionali nelle quali si poteva assistere ad un passaggio piuttosto spontaneo e fluido fra lingue diverse. Altrettanto interessante è stato il fatto di assistere ad un confronto inter-generazionale fra attitudini diverse in relazione agli obblighi e alle regole in contesti socio-culturali di provenienza diversi (sia da un punto di vista interculturale sia da un punto di vista intraculturale).

In questo paragrafo ci soffermiamo sull'analisi di due estratti dell'intervista e delle relative conversazioni in classe, cercando di trarne delle implicazioni dal punto di vista conversazionale (in chiave plurilingue) e anche per quanto riguarda l'intreccio positivo fra la costruzione situazionale di un ambiente multilingue ecologico e l'espansione delle possibilità per una comprensione reciproca.

Il primo estratto riguarda la formulazione del secondo quesito dell'intervista: l'alunno che assume il ruolo di moderatore (MOD.) decide che dovrà rispondere il padre di una bambina sinofona (GEN.), le cui competenze in italiano sono molto buone, e chiede a quattro compagni (An., I., Al. e C.) di porre la domanda in quattro lingue diverse (inglese, urdu, cinese, e infine italiano). È interessante innanzitutto notare che, dopo che I., alunno pachistano arrivato in Italia da circa due anni, ha finito di formulare il quesito nella sua lingua di origine, l'intera classe fa un applauso: ciò rappresenta sia un importante incentivo all'uso dell'urdu da parte dello studente, sia un segno visibile di *empowerment*, che implica un riconoscimento non solo simbolico, ma anche didattico del valore della sua lingua di origine (Carbonara, Scibetta, 2020a). L'altro aspetto interessante da notare è relativo al fatto che il genitore inizia a rispondere in italiano già dopo aver ascoltato la domanda in inglese, in urdu e in cinese, avendo compreso il suo significato probabilmente dal cinese e dall'inglese, e non manifestando quindi la necessità di ascoltare la traduzione in italiano.

Tale atteggiamento interazionale, oltre che legittimare simbolicamente i repertori linguistici plurali della classe, sottende un'attitudine molto diffusa in classi abituate ad adottare una prospettiva didattica plurilingue (in questo caso basata sul *translanguaging*), per cui si riceve un input (scritto o orale) in una o più lingue e si riformula un output usando una lingua diversa. Tale attitudine riflette da un lato la disposizione a legittimare la pluralità linguistica all'interno del contesto classe, associata al pieno esercizio di diritti linguistici, e dall'altro lato rappresenta l'espressione di potenti meccanismi cognitivi soggiacenti, che fanno sì che uno stesso contenuto possa essere rielaborato mentalmente e verbalmente attraverso codici linguistici diversi. Il fatto che un genitore metta in pratica tale strategia in modo quasi naturale all'interno di un momento di didattica curriculare può essere la dimostrazione che l'inclusione attiva dei repertori plurilingui degli alunni nell'ordinarietà della prassi didattica sia un tratto caratterizzante della classe.

MOD: Seconda domanda, An., I., Al. e C. al babbo di L.. Comincia An. in inglese.

A.: Which time of the day and in which moments did you study?<sup>3</sup>

INS.: I. in urdu adesso. I., voce.

I.: دن کا کون سا وقت اور کن لمحوں میں آپ نے مطالعہ کیا؟

<sup>3</sup> In questo caso, non riportiamo la traduzione poiché coincide in modo letterale con la domanda in italiano in tutte e tre le versioni, inglese, urdu e cinese.

(Applausi)

MOD.: Al. in cinese.

Al.: 在什么时间的一天和多长时间你做作业?

GEN.: Quando ero piccolo...

MOD.: Aspetta, manca l'italiano, la domanda in italiano.

C.: In quali momenti della giornata studiavi? E quanto tempo dedicavi allo studio?

GEN.: Quasi tutti i pomeriggi, perché io dovevo studiare tantissimo.

L'altro estratto preso in analisi riguarda il terzo quesito dell'intervista plurilingue: il moderatore (MOD.) dà la parola ai suoi compagni Ai., K. e An., ai quali chiede di porre la domanda rispettivamente in rumeno, in italiano e in cinese, e successivamente seleziona per la risposta la mamma (GEN.) di un compagno sinofono, la quale ha competenze limitate in italiano. La mamma inizia infatti ad argomentare la sua risposta direttamente in cinese, dando ulteriore conferma dell'ambiente ecologico di legittimazione simbolica e didattica dei repertori linguistici plurali all'interno della classe. L'insegnante (INS.), a sua volta, interviene ricordando che fra i ruoli pre-assegnati fra compagni compare quello di traduttore dal cinese all'italiano, che era stato affidato proprio al figlio della signora alla quale è stato rivolto il quesito (L.C.). L'atteggiamento dell'insegnante, che può sembrare scontato all'interno di questo contesto interazionale, è comunque importante per confermare lo *scaffolding* fornito dal ruolo del docente all'interno della didattica plurilingue, e coincide quindi con un supporto fondamentale per "normalizzare" l'emersione di pratiche translinguistiche e traduttive a livello situazionale (Scibetta, Carbonara, 2019a). La mamma, potendo contare sulla traduzione del figlio, ricomincia quindi ad argomentare la sua risposta in cinese (那我就说中文 significa infatti "allora parlo cinese"), e successivamente L.C. traduce in modo libero, aggiungendo peraltro informazioni ulteriori. La seconda sezione del turno conversazionale della mamma (作业就是要做的, 因为你们小朋友不规律那个时间, 然后我们大人要控制就好了), infatti, significa "i compiti devono essere fatti, (e) siccome i bambini non fanno caso al tempo, noi grandi dobbiamo controllare"; la traduzione di L.C. aggiunge contenuti nuovi, ma pur sempre pertinenti rispetto all'argomentazione della mamma.

MOD.: Terza domanda, Ai., K., e An., e la poniamo alla mamma di L.C.. Inizia Ai. in rumeno

Ai.: De ce ne spuneti mereu sa facem lectiile si de ce voi decideti orarul?

MOD.: K. in italiano.

K.: Perché ci dite sempre di fare i compiti e alcuni di voi decidono anche l'orario?

MOD.: An. in cinese.

An.: 你们为什么一直说我们要做作业? 你们为什么还决定我们要学习的时间?

GEN.: 嗯, 作业就是要做的。(trad: "Eh, i compiti devono essere fatti")

INS.: Traduce L.C., è il traduttore, no?  
(Risate e applausi)

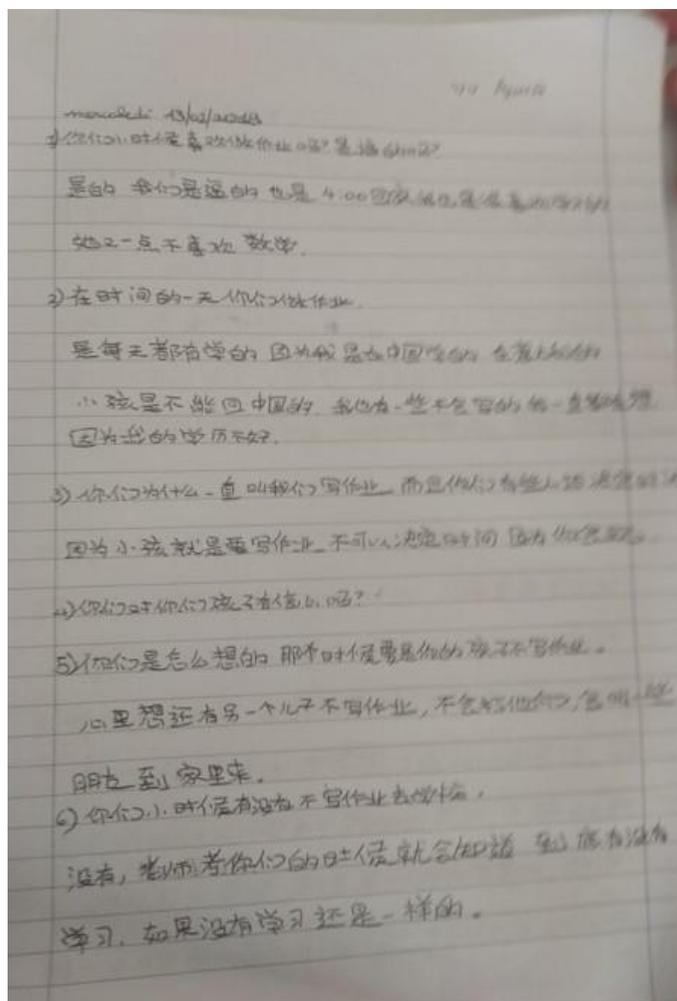
INS.: Dai, tranquillo, è la mamma.

GEN.: 那我就说中文。作业就是要做的，因为你们小朋友不规律那个时间，然后我们大人要控制就好了。(trad: “Allora parlo cinese. I compiti devono essere fatti, (e) siccome i bambini non fanno caso al tempo, noi grandi dobbiamo controllare”)

L.C.: La mia mamma ha detto che controlla perché i bambini non è che dicono “ah io faccio pomeriggio fino alla sera tardi”, no, facciamo un’oretta e poi pensiamo “tanto i genitori non mi guardano e poi gioco”<sup>4</sup>.

L’impatto considerevole di un lavoro plurilingue e interculturale di questo tipo, dove i repertori linguistici sono legittimati in modo olistico da insegnante, genitori e bambini, viene confermato anche da attività collaterali di singoli alunni: ne è un esempio la Figura 6, che riporta gli appunti presi completamente in cinese da una studentessa sinofona in relazione ad ogni domanda ed ogni risposta, indipendentemente dalla/e lingua/e attraverso le quali esse sono state formulate.

Figura 6. *Appunti in lingua cinese sui diversi quesiti dell’intervista plurilingue e sulle relative risposte*



<sup>4</sup> Anche in questo caso il bambino ha optato per una traduzione libera, cercando di interpretare a modo suo il senso dell’enunciato della mamma.

## 5. CONCLUSIONI

Quanto illustrato in queste pagine pone il ricercatore di fronte ad alcune prospettive e interrogativi in relazione:

- al grado di generalizzazione delle pratiche illustrate, in termini di replicabilità, di resa quotidiana o come routine all'interno di un percorso formativo;
- al grado di adeguamento di tali pratiche nel percorso della scuola secondaria di II grado, in cui la gestione dei testi espositivi rappresentati dai manuali di studio e le esigenze di misurazione e valutazione delle competenze nelle discipline sono la principale causa di insuccesso scolastico.

Se è vero che le dimensioni età, contesto, tipologia di didattica incidono sul successo di attività di *translanguaging* nelle scuole prese in esame, è altrettanto necessario che un modello di riferimento per tutti coloro che seguono percorsi simili possa essere considerato, al fine di un allargamento del numero di scuole, una comparabilità dei dati e un maggior coinvolgimento anche di docenti impegnati nei percorsi successivi. L'approccio del *translanguaging* promuove il valore delle lingue e anche la curiosità verso di esse, nella considerazione che, mai come oggi, non possiamo permetterci futuri cittadini che non abbiano voglia di capire e leggere il mondo che li circonda e interagire con esso.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blommaert J., Dong Jie (2010), *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*, Multilingual Matters, Bristol.
- Carbonara V., Martini S. (2019), "Un modello operativo per l'approccio pedagogico del translanguaging? Esempi di applicazione in una Unità di Lavoro/ Apprendimento (UDLA)", in *Lend. Lingua e Nuova Didattica*, n. 4, 2019, pp. 18-36.
- Carbonara V., Scibetta A. (2018), "Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto 'L'AltRoparlante'", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, I (2018), pp. 65-83.
- Carbonara V., Scibetta A. (2019), "Oltre le parole: translanguaging come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue", in Aldinucci B. *et al.* (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 491-509:  
<https://www.unistrasi.it/public/articoli/5058/44.%20Carbonara%20Scibetta.pdf>.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020a), "Integrating Translanguaging Pedagogy into Italian Primary Schools: Implications for Language Practices and Children's Empowerment", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2020.1742648.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020b), *Imparare attraverso le lingue. Translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Coppola D., Russo I. (2019), "Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche", in Carbonara V, Cosenza L., Masillo P., Salvati L., Scibetta A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 267-277.

- Cenoz J., Gorter D. (2017), “Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 10, pp. 901-12.
- Cognigni E., Vitrone F. (2018) “Come si chiama la mia lingua: glottonimi, identità e sensibilità della diversità linguistica nella classe multiculturale”, in Carotenuto C. *et al.* (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, EUM, Macerata, pp. 445 - 463
- Consiglio d’Europa (2018), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg:  
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Cummins J. (2014), “Teaching through a Multilingual Lens: Classroom Resources for Global Education”, in Broad K., Evans M., Montemurro D., Gambhir M. (eds.), *Inquiry into Practice: Learning Global Matters in Local Classrooms*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, pp. 12- 5.
- Cummins J. (2017), “Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts”, in García O., Lin A. M. Y., May S. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, Springer International Publishing, Cham, pp. 103–115.
- De Mauro T. (2014), *In Europa sono già 103. Troppe lingue per una democrazia?*, Laterza, Bari-Roma.
- Demetrio D., Favaro G. (2002), *Didattica interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Dörnyei Z. (2007), *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*, Oxford University Press, Oxford.
- Duarte J., Günther-van der Meij M. (2018), “A Holistic Model for Multilingualism in Education”, in *E-JournALL, Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5, 2, pp. 24-43.
- Faso G. (2008), *Lessico del razzismo democratico*, DeriveApprodi, Roma.
- Favaro G. (2014), “Per una scuola dell’inclusione”, in Favaro G. (a cura di), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze, pp. 22 -29.
- Favaro G. (2018), “Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue”, in *Italiano Lingua Due*, 10, 2, pp. 1-41:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11283>.
- Firpo E., Sanfelici L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d’origine e Italstudio*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- García O., Johnson S. I., Seltzer K. (2017), *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Caslon, Philadelphia.
- García O., Kleynt T. (eds.) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge, New York.
- García O., Li Wei (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- García O., Sánchez M. T. (2018), “Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York”, in *Education, and Multilingualism*, 1, pp. 138-56.
- Giaccardi C. (2005), *La comunicazione interculturale*, il Mulino, Bologna.
- G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica) (1975), *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Hélot C., Sneddon R., Daly N. (eds.) (2015), *Children’s Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*, Trentham Book Institute of Education Press, London.
- Kecskes I., (2014), *Intercultural pragmatics*, Oxford University Press, New York.

- Kramersch C., Uryu M. (2012), “Intercultural Contact, Hybridity, and Third Space”, in Jackson J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, London, pp. 225-39.
- Li Wei (2018), “Translanguaging as a Practical Theory of Language”, in *Applied Linguistics*, 39, 1, pp. 9-30.
- Lei L., Liu D. (2018), “Research Trends in Applied Linguistics from 2005 to 2016: A Bibliometric Analysis and Its Implications”, in *Applied Linguistics*, 40, 3, pp. 540–561.
- Loewen S., Plonsky L. (2016), *An A – Z of Applied Linguistics Research Methods*, Palgrave Macmillan, New York.
- Menken K., Pérez Rosario V., Guzmán Valerio L. A. (2018), “Increasing Multilingualism in Schoolscapes. Linguistic Landscape”, in *Linguistic Landscape. An International Journal*, 4, 2, pp. 101-27.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura (2007), “La Via Italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”:  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).
- MIUR (2012), “Indicazioni Nazionali per il curricolo verticale della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”:  
<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.
- MIUR (2013), Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013, “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)”.
- 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](https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf).
- MIUR, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura (2015), “Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e l’intercultura”:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.
- MIUR (2018). “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), *Proposte per il curricolo verticale. Progettare percorsi in ... Lingua italiana e matematica*, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Paulsrud B., Rosén J., Straszer B., Wedin A. (eds.), *New perspectives on translanguaging and education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Pennycook A. (2019), “From Translanguaging to Translingual Activism”, in Macedo D. (ed.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages*, Routledge, New York, pp. 169-85.
- Pona A. (2016), *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue*, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Rosén J. (2017), “Spaces for translanguaging in Swedish Education Policy”, in Paulsrud B., Rosén J., Straszer B., Wedin A. (a cura di), *New perspectives on translanguaging and education*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 38-55.
- Rosiers K. (2018), “Translanguaging Revisited Challenges for Research, Policy and Pedagogy Based on an Inquiry in Two Belgian Classrooms”, in *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4, 3, pp. 361-83.

- Sordella S., Andorno C.M. (2018), “Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria”, in *Italiano Lingua Due*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.
- Scibetta A., Carbonara V. (2019a), “Translanguaging as a pedagogical resource in Italian primary schools: Making visible the ordinariness of multilingualism”, in Dovchin S., Won Lee J.(eds.). *The ordinariness of translanguistics*, Routledge, Londra, pp. 115-129.
- Scibetta A., Carbonara V. (2019b), “Oltre lo scritto e il parlato: translanguaging come strategia didattica multimodale”, in Carbonara *et al.* (a cura di), *Il Parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 357-369.
- Scibetta A., Carbonara V. (2020), “Unveiling discourses on interculturality and identities in primary schools in Italy: a study based on translanguaging pedagogy”, in *Journal of Multicultural Discourses*, Special Issue 2020, The UK: Taylor & Francis: <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2020.1768397>.
- Williams C. (1994), *Arfarniad o dduilliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis), University of Wales, Bangor (UK).