

# DIVERSITÀ LINGUISTICA, INCLUSIONE E DIDATTICA DELLE LINGUE A SCUOLA

## INTRODUZIONE

Rosa Pugliese<sup>1</sup>

*Le [...] point de départ possible est alors celui, humboldtien, de la pluralité des langues : « Le langage se manifeste dans la réalité uniquement comme multiplicité ».*

Barbara Cassin (2014)

### 1. PREMESSA

Occuparsi della diversità linguistica (e, *va da sé*, culturale) significa occuparsi della complessità inerentemente legata ad essa. Tale complessità emerge a vari livelli (fonetico, morfologico, pragmatico, ecc.) ed è rilevabile sia mettendo a confronto le lingue, attuando cioè quella comparazione che è un caposaldo storico della ricerca linguistica, oggi rinnovato nei suoi approcci, sia esaminando una lingua nelle dimensioni che caratterizzano la variazione ad essa connaturata, ovvero nei suoi livelli interni di varietà (storica, sociale, situazionale). Da queste angolazioni differenti è, per lo più, osservata la *diversità linguistica* e le descrizioni che ne derivano, insieme alle implicazioni educative che esse presentano, sono di notevole importanza per chi insegna (non solo) le lingue. Il sapere scientifico sulla diversità linguistica, nelle sue basi essenziali, resta infatti una componente ineludibile del repertorio conoscitivo di un/una insegnante, affinché questi possa – nei contesti educativi in cui opera – agire in modo consapevole, a partire dalla propria capacità di leggere e interpretare criticamente quei luoghi comuni e stereotipi che riflettono una visione semplicistica dei fatti di lingua.

Muovendo da una conoscenza scientifica della diversità linguistica così intesa, occorre (re)interrogarsi, oggi, in merito alle connessioni che possono darsi con la prospettiva dell'*inclusione* – parola corrente e densa –, e ai modi di declinarle concretamente nella didattica. Dal punto di vista degli insegnanti, si tratta di rinnovare il proprio impegno riflessivo su questioni educative la cui pregnanza investe incessantemente la scuola, sia primaria che secondaria. Qui, lungi dall'assumere *inclusione* come una formula retorica, interessa guardare agli orientamenti attuali che essa promuove, non solo alla sua dimensione concettuale e/o 'normativa', ma soprattutto alle pratiche, quelle che hanno luogo in classe e quelle legate al rapporto scuola-famiglia. Interessa, poi, tanto il piano operativo delle azioni didattiche deliberatamente progettate, realizzate o realizzabili – azioni potenziali la cui efficacia dipende, sempre, anche dal sostegno dato ad esse – quanto il piano analitico riguardante le azioni spontanee, ovvero i micro-processi naturali dell'*inclusione*, come, ad esempio, quelli emergenti tra i pari. Infine, la possibilità di prendere in esame i diversi ordini di scuola e di estendere lo sguardo oltre la scuola italiana non può che sostanziare ulteriormente una riflessione condivisa.

Le considerazioni appena esposte hanno guidato la scelta dei temi e la strutturazione interna di una giornata di studio, intitolata *Diversità linguistica, inclusione e didattica delle lingue*

<sup>1</sup> Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.

a scuola e promossa dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture moderne dell'Università di Bologna (11 dicembre 2019), nell'ambito di un più ampio, pluriennale progetto dipartimentale denominato *Diversity and inclusion (DIVE-IN)*. Rivolta a futuri insegnanti e a insegnanti in servizio, l'iniziativa ha ricevuto l'attenzione di un vasto uditorio, composto da partecipanti provenienti da diverse città italiane. La documentazione che ne segue, nel numero corrente di *Italiano LinguaDue*, comprende otto articoli e intende offrire un'opportunità di approfondimento dei contenuti trattati, sia a coloro che ne hanno già apprezzato l'esposizione orale, sia a tutti i lettori interessati.

Prima di introdurre i singoli contributi<sup>2</sup>, vorrei richiamare sinteticamente alcune istanze istituzionali, formulate in area internazionale, sul tema dell'*inclusione*, e alcune intersezioni con l'insegnamento e apprendimento delle lingue a scuola.

## 2. INCLUSIONE E APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Analogamente a *diversità*, parola pervasiva nei discorsi politici, scientifici e professionali, e che fa parte di quei “concetti nomadi” investiti da connotazioni proprie, negli ambiti in cui poi si affermano o diventano preminenti (Lantheaume, 2011: 4), *inclusione* è, oggi, una parola-nozione che permea dibattiti, convegni accademici, documenti ufficiali, pubblicazioni specialistiche, dichiarazioni programmatiche, linee guida, progetti pedagogici, ecc<sup>3</sup>. Di essa si può evocare la matrice filosofica e ricordare come, negli ultimi anni, sia diventata un'istanza morale, un principio giuridico e sociale, essenzialmente legato alla nozione di diritto. Se ne può, inoltre, precisare subito il senso di ‘processo trasformativo’:

social, linguistic and cultural inclusion is understood as a process by which efforts are made to ensure equal opportunities for everyone, regardless of their background, so that they can achieve their full potential in life. It is a multi-dimensional process aimed at creating conditions for full and active participation by every member of society in all aspects of life, including civic, social, economic, and political activities, as well as their participation in decision-making processes (UN, 2009)<sup>4</sup>.

In riferimento all'accesso ai sistemi educativi, l'inclusione è un diritto affermato nella legge internazionale e nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino (United Nations' Convention on the Rights of the Child)*, ratificata nel 1990. L'educazione inclusiva è

<sup>2</sup> Colgo l'occasione per rinnovare il mio ringraziamento a tutti i relatori che hanno accettato l'invito alla giornata di studio: oltre agli autori dei contributi qui raggruppati, Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia) e Rossella D'Alfonso (Liceo Galvani di Bologna). Ringrazio, inoltre, il collega di dipartimento, Francesco Cattani, e le tirocinanti, Widad Brahim e Giovanna Giannone, per il loro supporto organizzativo nella realizzazione dell'iniziativa.

<sup>3</sup> Per accennare solo a qualche riferimento recente, nel panorama italiano: *inclusione* è una delle parole chiave che, ad esempio, scandiscono l'edizione 2017 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola* (a cura di Giulio Cederna, 2017); si colloca anche tra le voci essenziali del Rapporto di *Save the Children*, intitolato *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e alla lotta alla dispersione* (2017) e contenente un capitolo interamente dedicato alla “Scuola inclusiva, uguaglianza nelle diversità”. L'accostamento frequente con il concetto di ‘equità’ – rilevabile in vari documenti – qualifica inoltre l'impegno di agenzie formative, organizzazioni e istituti di ricerca, diretto a “ridurre dispersione, svantaggi e divari sociali, valorizzare gli studenti di origine straniera, integrare gli allievi con disabilità”<sup>3</sup>:

<https://www.fondazioneagnelli.it/temi/inclusione/>.

<sup>4</sup> UN (United Nations) (2009), “Vision for an inclusive society”, in <https://www.un.org/esa/socdev/documents/compilation-brochure.pdf>.

basata sul diritto del bambino di partecipare e sulla responsabilità della scuola di accogliere tutti i bambini. Richiamando l'importanza che il concetto di inclusione ha assunto a livello internazionale, Nicholas Burnett, della Direzione Generale per l'Educazione dell'UNESCO, nelle *Linee Guida alle Politiche di Inclusione nell'Educazione* (2009)<sup>5</sup>, chiarisce che il termine designa, in un senso ampio, una riforma mirata a sostenere e accogliere la diversità tra gli alunni. L'obiettivo ultimo è di eliminare l'esclusione, considerata una conseguenza di atteggiamenti sociali negativi e una mancata risposta alla diversità che si pone a vari livelli (economico, sociale, etnico, religioso, linguistico):

inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners and can thus be understood as a key strategy to achieve Education For All (EFA). As an overall principle, it should guide all educational policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society (UNESCO, 2009).

Sempre in ambito educativo, un'ampia letteratura internazionale (cfr., tra gli altri, Sebba, 1996; Vislie, 2010; Cummins, 2015; Reverdy, 2019) evidenzia come il campo di applicazione del concetto di *inclusione* – inizialmente delimitato ai bisogni educativi speciali di alunni con disabilità o handicap, per porre termine alla loro segregazione ed esclusione dalle classi ordinarie – si sia esteso, soprattutto nell'ultimo decennio, alla diversità e specificità delle esigenze educative di tutti i membri di una comunità scolastica e alle condizioni di equità da garantire a ciascuno. Da qui, dunque, anche la considerazione delle necessità formative derivanti da forme persistenti di svantaggio e di ineguaglianza sociale, come quelle vissute da molti bambini e ragazzi appartenenti a minoranze etniche e immigrate.

L'idea di un'educazione inclusiva che applichi il principio del “nessuno escluso” (o del *leaving no-one behind*) attualmente si inserisce, com'è noto, nel più vasto quadro programmatico rappresentato dall'*Agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile*<sup>6</sup> e, in particolare, dal *Goal 4 sulla Qualità dell'educazione*<sup>7</sup>, ovvero sul duplice obiettivo di «ensure equitable and inclusive quality education and promote lifelong opportunities for all». È un duplice obiettivo reso oggetto di puntuali monitoraggi e revisioni, per considerarne via via le interconnessioni con gli altri *Goals* essenziali (di riduzione delle ineguaglianze, di crescita economica, di giustizia, ecc.) della stessa Agenda, sia gli avanzamenti progressivamente compiuti verso la meta educativa e politico-sociale<sup>8</sup>. Proprio dall'ultimo Rapporto di monitoraggio del *Global Education Meetings* (GEM, 2020) emergono i punti problematici, a livello globale, che gli autori del testo evidenziano in “key messages”, tra i quali: la preclusione all'opportunità di apprendere per un numero ancora elevato di bambini e ragazzi; l'assenza, in molti paesi, di ricognizioni e raccolta dati che documentino i progressi e le carenze nei sistemi educativi; la barriera all'inclusione rappresentata dalla sfiducia che essa possa essere realizzata; contesti e materiali scolastici che tutt'ora ignorano i benefici di una educazione inclusiva, ecc.

<sup>5</sup> UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: Scientific and Cultural Organization.

<sup>6</sup> Cfr. *The Sustainable development Agenda* in: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>.

<sup>7</sup> Cfr. <https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>.

<sup>8</sup> Cfr. anche *The World Inequality Database on Education* (WIDE) che “highlights the powerful influence of circumstances, such as wealth, gender, ethnicity and location, over which people have little control but which play an important role in shaping their opportunities for education and life. It draws attention to unacceptable levels of education inequality across countries and between groups within countries, with the aim of helping to inform policy design and public debate”; <https://www.education-inequalities.org/>.

Se «l'educazione è di per sé inclusione», per riprendere le parole del pedagogista Alain Goussot (2016), echeggiate da vari autori, nondimeno rimane l'esigenza, nei diversi contesti nazionali, di esplicitarne l'ambito di applicazione, gli scopi e le modalità per perseguirla attraverso – e insieme – a una qualità dell'educazione. Le linee programmatiche fissate nei documenti dell'UNESCO trovano applicazioni locali connesse anche ai modi in cui, negli ultimi anni, e nei singoli paesi e realtà educative, si riflettono i fenomeni di migrazione e mobilità che, a livello globale, mostrano una intensità e eterogeneità prima sconosciute. In riferimento all'Italia, si pensi alla dicitura espansa che oggi descrive *immigrati, rifugiati e minori non accompagnati* e che anticipa già nelle parole una diversità di questioni poste nei sistemi educativi. Non a caso il titolo dell'ultimo Rapporto nazionale ISMU (2019) sugli “Alunni con background migratorio in Italia” si completa con le parole “emergenze e traguardi”.

Come sottolinea – e si interroga – Raffaella Milano, direttrice del programma Italia-Europa di *Save the Children Italia*, nelle conclusioni dell'*Atlante dell'Infanzia* (2017: 345):

accanto a tante eccellenze, nelle scuole italiane si incontrano tuttavia situazioni inaccettabili, di analfabetismo didattico, precarietà organizzativa, carenze strutturali [...], discriminazioni e ingiustizie che fanno pagare un prezzo enorme proprio ai bambini più svantaggiati, così come testimoniano i dati su quella grave emergenza che *Save the Children* ha definito “povertà educativa”. Come è possibile che il meglio e il peggio coesistano nella più grande infrastruttura educativa del paese a volte a pochi metri di distanza? Come agire sulle cause delle disuguaglianze educative che segnano intere generazioni?

Limitandoci a qualche rilievo inerente al nesso tra la diversità linguistica e l'inclusione a scuola, vale la pena fare riferimento a due recenti riflessioni di Jim Cummins. In una sintesi di studi che hanno indagato la correlazione tra gli esiti scolastici raggiunti da alunni con background migratorio e le cause legate allo svantaggio socio-economico e sociale, Cummins (2015) riporta, per queste ultime, (a) la discontinuità linguistica tra casa e scuola, (b) i bassi livelli di istruzione e/o di reddito dei genitori ed (c) le condizioni di marginalità e discriminazione. Ma, se di potenziali fattori di rischio si tratta – precisa lo studioso – essi si concretizzano come tali (tutti o in parte), soltanto quando la scuola non attiva misure pedagogiche adeguate per contrastarli o quando, paradossalmente, finisce col consolidare l'impatto negativo di più ampi fattori sociali. Relativamente alla discontinuità tra la lingua di casa e quella della scuola, l'autore scrive, infatti, che:

the instructional implications of the analysis of potential sources of educational disadvantage and evidence-based educational responses [...] has highlighted the fact that underachievement among immigrant-background students is not caused by home use of a language other than the school language. L1 use at home represents a potential source of educational disadvantage only when the school fails to provide appropriate support to enable students to develop academic skills in the school language (Cummins, 2015: 107).

Se le cause di svantaggio riconducibili al contesto familiare appaiono correlate più a un mancato accesso alla cultura scritta o a uno scarso impegno nella lettura e, in generale, nelle attività alfabetiche (*literacy engagement*), riguardo alla dimensione linguistica – a scuola – non è superfluo ricordare che «encouraging students to use their L1 as a cognitive tool is a form of *scaffolding*» (Cummins 2015: 103). Si tratta di un supporto temporaneo per svolgere compiti di studio, nel contesto di un approccio pedagogico più ampio che

l'autore aveva già rimarcato, in una sua precedente pubblicazione, come *teaching through a multilingual lens*, un approccio bottom-up, applicato da molti insegnanti su base spontanea, il cui valore è dato dal suo caratterizzarsi soprattutto come

identity-affirming both for them as educators and for their students whose intellectual, cultural, and linguistic resources are being constructed rather than constricted by their educational experiences. The challenge of the next decade is to scale up these initiatives so that they become institutionalized as educational policy rather than just the inspired teaching of exceptional educators (Cummins, 2014: 7).

Al termine di queste note introduttive, si situa l'auspicio che l'approfondimento dei contenuti trattati nella sede bolognese sia – per le/gli insegnanti – un'occasione proficua per esplorare alcune modalità, tra quelle che concorrono ad assegnare alla parola *inclusione* il significato concreto di 'equità educativa', e per trarre stimoli e spunti utili per il proprio lavoro quotidiano, per agire sulla qualità dell'insegnamento. Quest'ultima, come dimostra infatti la ricerca internazionale, è un fattore chiave che influenza al 60 % la qualità degli apprendimenti.

### 3. SINOSI DEI CONTRIBUTI

Gli otto articoli che compongono questa sezione si differenziano nell'oggetto tematico posto al centro, negli obiettivi specifici, naturalmente, e nella loro ampiezza descrittiva, ma condividono tutti la stessa finalità generale di trattare le singole questioni legate alla diversità linguistica, all'inclusione e alla didattica delle lingue, oltrepassando categorie semplificatrici e riduttive della complessità dei fenomeni, e mettendo in luce, al contrario, i molteplici aspetti che la configurano. I primi tre articoli vertono sulla diversità linguistica come oggetto di studio teorico ed empirico; nei successivi cinque sono trattate le dimensioni linguistiche, interazionali, pedagogico-didattiche e organizzative dell'inclusione a scuola, sia in quella primaria che in quella secondaria di I e II grado.

Apri la sezione **Nicola Grandi**, con un articolo molto chiarificatore sul tema della diversità linguistica, qualificata, fin dal titolo, come 'inevitabile'. L'autore specifica innanzitutto le accezioni plurime che la parola *diversità* assume nelle scienze del linguaggio e presenta, poi, i punti di vista – teoricamente indipendenti, ma relativi a fenomeni empiricamente intrecciati – dai quali è possibile analizzarla. La progressiva illustrazione delle molteplici componenti, oggettive e soggettive, individuali e collettive, che caratterizzano l'intrinseca complessità della diversità linguistica (la quantità e qualità di tali componenti sono, appunto, definitorie della complessità stessa), offre al lettore una trattazione densa del tema. Grandi chiarisce, inoltre, quali operazioni riduzionistiche (peraltro, non prive di difficoltà analitica esse stesse, come avviene, ad esempio, per il computo delle lingue) si rischia di compiere nel tentativo di elaborare una teoria della diversità linguistica. Questo obiettivo di ricerca – prospetta l'autore – potrebbe trarre un vantaggio teorico-metodologico da un approccio integrato tra la sociolinguistica e la tipologia linguistica, le due diramazioni delle scienze del linguaggio più interessate alla diversità.

Nel contributo successivo, **Silvia Calamai, Rosalba Nodari e Vincenzo Galatà** riportano una interessante indagine sulla percezione sociale dell'accento non nativo e, più precisamente, sugli stereotipi etnici e linguistici – impliciti ed espliciti – che esso può

veicolare. Alla base dello studio vi è il presupposto secondo cui «la consapevolezza dei meccanismi di stereotipizzazione» può favorire l'adozione di strategie adeguate di inclusione sociale. Il campo di osservazione è dato qui da alcune scuole toscane, di I grado e di II grado, e il punto di vista indagato è quello degli insegnanti. Lo studio fa parte, però, di un progetto di ricerca, tutt'ora in corso, che riguarderà anche il punto di vista degli studenti, nei medesimi contesti scolastici. Se stereotipi, pregiudizi e valutazioni sociali «viaggiano anche attraverso le onde sonore», come affermano gli autori, l'accento, rispetto ad altri fenomeni linguistici, è tuttavia meno analizzato in correlazione con gruppi etnici e con la percezione che ne hanno i parlanti nativi, benché sia un tema che suscita un certo interesse. Chiarita la discrepanza tra la definizione scientifica di 'accento' e quella comunemente assunta dai parlanti, e richiamati alcuni falsi miti su di esso, gli autori descrivono il quadro teorico-metodologico della loro indagine, che si colloca all'incrocio tra linguistica e psicologia. Presentano poi, in dettaglio, l'analisi dei risultati, articolandola nei due ambiti specifici degli 'stereotipi associati ai diversi gruppi etnici presenti nelle classi' e delle 'aspettative circa il successo scolastico'.

Con l'articolo di **Caterina Mauri**, spostiamo l'attenzione dalle *forme* linguistiche, tradizionalmente privilegiate nello studio della diversità linguistica, all'*uso* e all'*agire* comunicativo, a lungo trascurati in ambito scientifico. L'autrice illustra, dunque, il rapporto tra la diversità linguistica e la pragmatica e si sofferma su due recenti casi di studio. Si tratta di due ricerche internazionali focalizzate, rispettivamente, sull'espressione linguistica della gratitudine (Floyd *et al.*, 2018), in situazioni ordinarie di assistenza e collaborazione ricevute, e sulle strategie di riparazione adottate per risolvere problemi comunicativi, nel momento stesso in cui questi sorgono nel corso dell'interazione (Dingemans *et al.*, 2015). Condotte su interazioni spontanee, secondo la prospettiva metodologica dell'analisi conversazionale, qui applicata in chiave comparativa, tra lingue anche molto distanti (nell'appartenenza a famiglie linguistiche e ad aree geografiche), queste due ricerche evidenziano risultati riguardanti la gestione implicita ed esplicita della gratitudine e le (micro)procedure collaborative messe in atto dai parlanti per ristabilire un equilibrio nella comunicazione. Sono risultati rilevanti non solo a livello teorico (per le ipotesi che ne scaturiscono sulla diversità o sulla universalità pragmatica), ma anche applicativo (si pensi, in particolare, alle ricadute nella didattica delle lingue).

Sullo sfondo di un'ampia letteratura specialistica – di area psicolinguistica, sociolinguistica ed educativa – interessata all'apprendimento degli alunni con background migratorio, **Cecilia Andorno** sviluppa una stimolante riflessione riguardo a possibili «interventi di sostegno al mantenimento e allo sviluppo della lingua di origine, non solo a favore di quest'ultima, ma per sostenere il complessivo sviluppo linguistico e cognitivo degli alunni». Questo obiettivo ha guidato il progetto denominato *Con parole mie*, all'interno del quale sono state sperimentate alcune modalità mirate a rendere le pratiche comunicative che gli alunni conducono nelle interazioni in famiglia un'opportunità per realizzare anche pratiche di scolarizzazione plurilingue. Al centro dell'analisi presentata vi è quel momento di connessione scuola-famiglia rappresentato dai 'compiti a casa' ed esemplificato, qui, da alcune sequenze di dialogo (in italiano L2 e nella lingua nativa) generate dall'alunno e dal genitore e il facilitatore (bilingue) che vi partecipano, oltre che differenziate nell'accesso, da parte del genitore, alla lingua di scolarizzazione. Questi episodi di interazione, opportunamente contestualizzati dall'autrice, configurano una situazione comunicativa peculiare. Tramite l'analisi dettagliata dei dialoghi, l'autrice mostra concretamente «la possibilità di incoraggiare il coinvolgimento familiare nelle

pratiche comunicative intorno ai contenuti scolastici, contribuendo a rimuovere gli ostacoli» che derivano da «un divario linguistico-culturale» nei repertori linguistici delle due generazioni, così come nell'esperienza che esse hanno della scuola italiana.

Il contributo di **Nicola Nasi** verte sull'analisi di alcune pratiche discorsive spontanee tra bambini non nativi, all'interno di una classe primaria della scuola italiana. In modi analoghi alle interazioni naturali tra alunni nativi e non nativi, anche in queste tra non nativi si osserva una dinamica dialogica che vede uno degli alunni porsi come 'membro esperto' rispetto al compagno ancora 'novizio'. Lungo una linea di ricerca ancora poco frequentata in Italia, laddove in ambito internazionale se ne rileva, invece, una crescente diffusione, Nasi indaga l'interazione nel «gruppo dei pari come contesto di socializzazione linguistica». Dopo aver illustrato uno stato dell'arte sul tema, soffermandosi in particolare sul cosiddetto *subteaching*, l'autore descrive, da una prospettiva analitica conversazionale, i modi con cui un bambino filippino, in un laboratorio di italiano L2, «socializza i pari a specifiche norme linguistiche»: quelle relative ad un uso corretto del lessico e, più in generale, ad un uso pragmaticamente appropriato dell'italiano. L'alunno interagisce (ri)producendo forme discorsive che caratterizzano tipicamente il parlato dell'insegnante e si rende portavoce della cultura scolastica, già dopo poche settimane dall'inizio del suo ingresso a scuola. La minuziosa analisi dei dialoghi, nei quali si addensano fenomeni non solo di natura linguistico-normativa, mostra *come* i processi di socializzazione alla L2 si concretizzino nel corso di una lezione. I pari non nativi sono in grado di ritagliare spazi di apprendimento significativamente autonomi, benché non sufficienti per sviluppare in modo adeguato la competenza linguistica.

Il laboratorio di italiano L2 è il micro-contesto specifico di apprendimento linguistico di cui tratta anche **Stefania Ferrari**, in una diversa chiave concettuale. L'autrice infatti assume una prospettiva pedagogica, con l'obiettivo di illustrare alcune strategie didattiche – ben sperimentate – mirate a creare un ponte tra la classe ordinaria e il laboratorio di italiano L2, come esplicita il titolo stesso dell'articolo. Tali strategie sono innanzitutto contestualizzate nel quadro ampio dei modelli correnti di inserimento scolastico degli alunni immigrati, e delle definizioni che ne sono date nei documenti europei; sono poi collocate nel contesto locale di «un progetto interistituzionale e una rete di supporto per l'integrazione degli alunni stranieri e delle loro famiglie che coinvolge tutte le scuole del primo ciclo di istruzione del Comune di Parma e di diciannove Comuni della provincia». Dopo aver riepilogato gli aspetti problematici che tutt'ora si rilevano in merito all'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica italiana, Ferrari descrive le modalità organizzative e i tratti caratteristici dei laboratori linguistici, mettendo in luce le priorità da perseguire affinché questi laboratori possano essere “di qualità”. Segue a ciò l'illustrazione di alcuni interessanti percorsi didattici – e rispettivi materiali – finalizzati «a rafforzare in maniera sostanziale, e non solo organizzativa, la necessaria collaborazione tra insegnanti di classe e docenti di italiano L2».

Con il contributo di **Elisabetta Camerlo** ci spostiamo nella scuola superiore, per considerare, nello specifico, alcune modalità di realizzazione dell'orientamento verso questo segmento formativo, «uno dei passaggi più delicati dell'inclusione» degli adolescenti stranieri, secondo le parole dell'autrice. Partendo dai dati statistici relativi al ritardo scolastico e allo scarto marcato nel passaggio fra le medie e le superiori, rilevabile per questi alunni, Camerlo descrive l'orientamento come una opportunità «determinante per favorire un corretto approccio alla scuola» degli studenti neoarrivati. L'articolo documenta l'iniziativa del Protocollo di rete di Bologna – promosso nel 2014 dall'Ufficio

Scolastico Regionale –, l'articolazione del Protocollo stesso e il ruolo delle cosiddette Scuole-Polo, nelle azioni concertate con il Comune e con il CPIA metropolitano. L'autrice offre uno spaccato della realtà organizzativo-scolastica in questo contesto urbano, confrontando la distribuzione degli studenti nei diversi percorsi scolastici (liceo, istituto tecnico e istituto professionale), a livello nazionale e nella regione di interesse, soffermandosi su alcuni punti critici dell'inserimento degli alunni stranieri nel liceo (classi sovraffollate, presenza di studenti di età superiore ai sedici anni, inserimenti scolastici nel corso dell'anno scolastico) e sulla necessità di superarli, per poter giungere a misure eque per tutti gli alunni.

**Élodie Graveleau** offre uno sguardo comparativo con l'esperienza francese. Nel suo contributo, l'autrice descrive, infatti, alcuni aspetti legati alle politiche linguistiche in Francia e ai modi in cui queste vengono attuate nella pratica professionale all'interno della scuola superiore. Nel tracciare il contesto, Graveleau presenta innanzitutto i dispositivi recenti realizzati in materia di inclusione scolastica degli alunni allofoni, le cosiddette *UPE2A*, ovvero «unità pedagogiche per alunni allofoni recentemente arrivati». Se sul piano statistico, un confronto tra Francia e Italia, in merito alla presenza degli alunni allofoni, non è reso possibile dall'assunzione di parametri diversi (cittadinanza, scolarizzazione, alunni che beneficiano di un sostegno, alunni effettivi), nel delineare il quadro complessivo, sul piano qualitativo, diventano rilevanti le riflessioni sviluppate lungo i tre assi tematici della giornata di studio. Graveleau discute dunque della lettura molto stretta, da parte dell'attuale governo francese, del concetto di inclusione e della difficoltà di articolare le politiche linguistiche definite dal Ministero con la pratica quotidiana in classe; di diversità linguistica, per misurare il posto delle lingue d'origine degli alunni allofoni negli esami; e della scelta istituzionale di non scrivere programmi di studio per l'*UPE2A*.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cassin B. (2014), “Traduire les intraduisibles, un état des lieux”, in *Cliniques méditerranéennes*, 2, 90, pp. 25-36:  
<https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2014-2-page-25.htm>.
- Cederna G. (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Treccani/Save the children.  
[https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/viii-atlante-dellinfanzia-rischio-lettera-alla-scuola_0.pdf).
- Cummins J. (2014), “To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy”, in *Frontiers in Psychology*, 5, 358, pp.1-10:  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00358/full>.
- Cummins J. (2015), “Inclusion and Language Learning: Pedagogical Principles for Integrating Students from Marginalized Groups in the Mainstream Classroom”, in Bongartz Ch. M., Rohde A. (Eds.), *Inklusion im Englischunterricht*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 95-116.
- GEM- Global Education Meetings (2020), *Inclusion and education: all means all*.  
<https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.



- Goussot A. (a cura di) (2016), *Per una pedagogia della vita. Celestin Freinet. Ieri e oggi*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- ISMU - Rapporto nazionale (2020), a cura di M. Santagati e E. Colussi, *Alunni con background migratorio. Emergenze e traguardi*, ISMU, Milano.
- Lantheaume F. (2011), “La prise en compte de la diversité: émergence d’un nouveau cadre normatif?”, in *Les dossiers des sciences de l’éducation*, 26, pp. 117-132.
- Rapporto Save the Children (2017), *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e alla lotta alla dispersione*: <https://www.fuoriclasseinmovimento.it/#>.
- Reverdy C. (2019), “Apprendre (dans) l’école inclusive”, in *Dossier de veille de l’IFÉ*, 127, Lyon, ENS de Lyon, Lyon:  
<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>.
- Sebba J. (1966), “International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues” in *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, pp. 5-18.
- The Sustainable development Agenda*:  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/developmentagenda/>;  
<https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Vislie L. (2003), “From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies”, in *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1, pp.17-35.
- WIDE-*The World Inequality Database on Education*:  
<https://www.education-inequalities.org/>.