

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Classe multi-etnica o internazionale? Categorizzazioni e educazione linguistica

Rosa Pugliese

(Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia)

Abstract Internationalisation of education is approached here from the angle of actors – learners – seen as both a collective entity (the classrooms) and individual subjects. This paper problematises, in the (Italian) academic discourses, the use of the word international, which is restricted to higher educational domains, but quite rarely applied to schools, where multiethnic is the word used. Yet still, it is learners' heterogeneity (in native language, culture, geographical origins...) to be basically at stake in both cases. Conceptions underlying these usages are deconstructed, also by exemplifying categorizations analyses of learners. The ultimate goal is to highlight implications for language education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Internazionale e multi-etnico: definizioni. – 3 Categorizzazioni dei (*language*) learners: il dibattito critico. – 3.1 La categorizzazione e le categorie. – 3.2 Processi classificatori a scuola. – 3.3 La «salianza dell'etnicità». – 3.4 La concettualizzazione degli apprendenti di inglese. – 4 Implicazioni per l'educazione linguistica. – 5 Implicazioni per la glottodidattica. – 6 Note conclusive.

Keywords Multiethnic classroom. International classroom. Categorization analysis. Ethnicization. Learners.

INTERVIEWER: Is there a better label to describe who you are?
What label would you describe yourself as?

GUILLERMO: Guillermo
(Students all laugh)

(Flores, Kleyn, Menken 2015, 129)

1 Introduzione

Classe multi-etnica o internazionale? Nei discorsi specialistici e in quelli sociali degli adulti, l'interrogativo non si pone, a giudicare dalle consuetudini lessicali che implicitamente lo risolvono: con 'multi-etnica' siamo soliti caratterizzare la classe o scuola composta da alunni di diversa provenienza geografica, linguistica, culturale...; per la stessa eterogeneità compositiva, ma nel contesto universitario, usiamo, invece, l'attributo 'internazionale',

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-3

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

quasi si trattasse di una prerogativa semantica dell'istruzione superiore.

Questo uso pressoché esclusivo del termine 'internazionale', nella sua accezione educativa, è balzato alla mente (come un'evidenza diventata visibile), leggendo, di recente, una pagina della rubrica «I bambini ci parlano» di Giuseppe Caliceti, maestro in una scuola elementare di Reggio Emilia, che vi riporta le voci degli alunni nei dibattiti sollecitati in aula su temi diversi, tra i quali la classe multietnica, la loro stessa classe. Al riguardo, un bambino aveva dichiarato:

se hai amici che vengono da paesi diversi, da paesi lontani, hai una classe più internazionale. Come le squadre di calcio più forti. (Caliceti 2015)

Affermazione tanto disarmante nella sua semplicità, quanto trasparente ed emblematica nell'aspetto su cui conduce l'attenzione. Costituisce, qui, il punto di partenza e, insieme, il punto di arrivo del contributo che propongo. Distanziandosi, infatti, dalle parole adulte, l'alunno – a sua insaputa, va da sé – le richiama come questione, ne disvela il senso connotativo, le mette in discussione. Il suo oggetto di riferimento è quello collettivo (la classe, appunto), ma vi è contenuta la categoria implicita di 'studenti ('amici') internazionali'. Non 'stranieri' (anche quelli internazionali, del resto, lo sono) e neppure 'immigrati' (internazionali, anch'essi) o 'di diversa origine etnica' (locuzione discorsiva improbabile nel contesto). All'equivalenza già formulata l'alunno aggiunge, per esemplificarla, un pensiero analogico che istituisce una relazione di somiglianza con una squadra di calcio la cui composizione sia internazionale. È evidente lo scarto tra una restrizione lessicale, operata in campo specialistico, e una scelta linguistica appartenente a un «universo sociale ordinario», per dirla con il sociologo Bourdieu (1993).¹ Molto peculiare, il ragionamento del bambino induce a riflettere – proprio in rapporto alla sua categorizzazione spontanea e divergente – sulla pertinenza della distinzione attributiva di matrice accademica, sulle concezioni che l'accompagnano o la presiedono. Potrà sembrare una questione di dettaglio trascurabile, in realtà richiede una considerazione attenta.

Il linguaggio – si sa – non è mai neutro o, più propriamente, è un «*non-neutral medium*» (Duranti 2011, 29; corsivo nell'originale). Assegnare un attributo, in modo deliberato o irriflesso, non è una pratica innocua nei discorsi degli adulti. Al contrario, corrisponde a un'operazione che esibisce, rivela o stabilisce il modo di guardare 'il problema'. Le parole (gli aggettivi, e non solo) introducono già gerarchie, servono già a qualificare o squalificare. Si tratta di uno dei presupposti teorici circa l'azione del designare

¹ «Interviste. Pierre Bourdieu. La violenza simbolica» [online]. *Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche. Rai Educational*, 12 dicembre 1993. URL <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388> (2017-05-30).

e, pertanto, del categorizzare. Non appena lo si esplicita, se ne evoca, quasi come un addentellato, ormai, anche quell'orientamento moderno e discusso, improntato alla prudenza verbale, e non esente da prosopopea, che è il politicamente corretto. Ogni attenzione sociale dedicata alle parole appare prontamente percepita o interpretabile in quest'ottica.

Lontana da ciò, tuttavia, vorrei qui problematizzare alcune designazioni e categorizzazioni riguardanti i (*language*) *learners*, come pratiche correnti in ambito accademico e in quello socio-istituzionale, documentando posizioni critiche di autori che, con accenti diversi, le hanno tematizzate, in Italia e altrove. L'intento è di comprendere i processi più ampi implicati nelle designazioni/categorizzazioni in vigore e di considerarne le possibili conseguenze sul piano dell'educazione linguistica a scuola, essenzialmente, e su quello più generale della glottodidattica come disciplina.

In rapporto al tema centrale dell'internazionalizzazione e alla sua multidimensionalità (che investe le politiche, i progetti, il curriculum, ecc.), questo contributo verte, dunque, sui soggetti, collettivi e individuali. «Used globally and interpreted locally» (Castro, Lundgren, Woodin 2015, 187), il concetto di internazionalizzazione è esaminato in una chiave contrastiva e linguistica, nel suo spettro semantico e, soprattutto, pragmatico. Interessa, infatti, interrogarsi sulle figure sociali concrete, su quali allievi, insomma, abbiamo in mente quando diciamo 'classe internazionale' e quando parliamo, invece, di 'classe multi-etnica'.

2 Internazionale e multi-etnico: definizioni

In varie pubblicazioni, ci si riferisce alla dimensione internazionale dell'istruzione superiore per lo più come formula sovraordinata che include le politiche educative, (inter)culturali, scientifiche. Quando si tratta di chiarire nessi con il fenomeno della globalizzazione, il discorso specialistico sull'internazionalizzazione educativa accenna alle migrazioni e all'influenza che le politiche relative potranno esercitare anche sulla mobilità universitaria (Knight 2005, 34). Si riscontrano, inoltre, formulazioni alternative come *transnational students* (Gardner 2012) o costruzioni che si servono di due aggettivi giustapposti, come *international migrant children* (Barlett 2015).

In riferimento al contesto italiano, una prima osservazione riguardo agli usi correnti di 'classe internazionale' e 'classe multi-etnica' è che essi siano avvertiti come non suscettibili, in senso proprio, di un confronto e che la distinzione rimandi, semplicemente, a due presupposti referenziali: una innovazione deliberatamente progettata, la messa in atto di una politica educativa (= internazionalizzare l'istruzione superiore), nel primo caso; uno stato di fatto che investe la scuola, una condizione conseguente a fenomeni di vasta portata, quale l'immigrazione, nel secondo. Tuttavia, questa spiegazione è insufficiente e, con l'obiettivo di mettere in prospettiva le

due locuzioni, per cogliere meglio la visione delle cose soggiacente, si potrà innanzitutto attingere a un chiarimento lessicale di base.

Consultando il dizionario *Treccani*,² alla voce 'internazionale', troviamo:

internazionale agg. [comp. di *inter-* e *nazione*, sull'esempio dell'ingl. *international*, coniato nel 1780 dal filosofo e giurista J. Bentham]. – **1. a.** Che avviene tra nazione e nazione o tra più nazioni: *relazioni i.; commercio i.; scambi i.; accordo, trattato, controversia, arbitrato i.; incontro i. di calcio; [...]*. **b.** Che concerne le relazioni tra stati diversi: *problema, questione i.; diritto i.*, il complesso dei principî e delle norme, derivanti da consuetudini o da trattati e convenzioni fra nazioni [...]. **c.** Che interessa, è comune, appartiene a più nazioni: *lingue i. [...]*. **d.** Con sign. più generico (in contrapp. a *nazionale*), che si estende ad altre nazioni, che oltrepassa i confini del proprio stato [...].

Il lemma 'multietnico' è così definito:

multiètnico agg. [comp. di *multi-* e *etnico*] (pl. m. *-ci*). – Che è proprio, caratteristico di più popoli: *cultura, tradizione m.*; con sign. più ristretto, e più proprio, che è costituito da più etnie: *uno stato m.; città, società multiètnica*.

Due parole composte, la cui definizione, nel primo caso, focalizza la relazione tra due o 'più' nazioni o Stati, designa un processo o un movimento attraverso i confini. In questa accezione la intende, ad esempio, Bennet (2002, 28), quando associa l'aggettivo a 'educazione': 'educazione internazionale' si riferisce, infatti, non solo ai curricula che dimostrano attenzione verso le istituzioni di altre società, ma anche al movimento di studenti, docenti, ricercatori, ecc., oltre i confini nazionali. Nel secondo caso, 'multietnico' denomina una società o un individuo o una famiglia le cui origini etniche siano multiple. Con l'aggettivo si fa riferimento a una composizione di più etnie, a una configurazione, diremmo, più statica, e forse già problematica, se, in ragione del primo elemento del composto ('multi-'), consideriamo la complessità che è sempre data dalla compresenza di elementi variabili, nella fattispecie, anche dall'intreccio di culture e nazionalità, di etnicità multiple, visto che gli individui possono avere più di una singola identità etnica. Quella marcata affinità di tratti fisico-somatici, culturali, linguistici, storico-sociali, in base ai quali un raggruppamento umano è definito 'etnia', qui, insomma, si complica, perché si moltiplica ('più etnie').

Sul piano denotativo, multietnico e internazionale hanno dunque un punto di tangenza nella 'molteplicità', nel 'più di'... nazioni, Stati, etnie,

2 <http://www.treccani.it> (2017-05-30).

nonché nell'idea di movimento, di confini oltrepassati. Quando, però, nella sfera scolastica, abbiniamo i due attributi a una classe, siamo fuori dal campo della pura referenzialità. E, proprio alla luce del dibattito educativo corrente sull'internazionalizzazione, si può valutare l'aggiunta di senso che distingue le due parole nei discorsi, ci si può interrogare, cioè, su come risultino diversamente qualificate e su quale «capitale simbolico» – nel senso ancora di Bourdieu³ – entri in gioco nell'una e nell'altra.

'Internazionalizzazione' è una parola che ottiene un largo consenso. Si direbbe, ormai, una parola d'ordine, da collocare, per certi aspetti, nel novero di quelle *sloganized* nei discorsi sull'educazione linguistica.⁴ La sua forma aggettivale è associata a un plusvalore e nel linguaggio accademico corrisponde a un parametro valutativo. Le ragioni che guidano le istituzioni educative nazionali a promuovere l'internazionalizzazione nella loro agenda – a istituzionalizzarla, appunto – sono svariate: l'arricchimento del curriculum con contenuti internazionali, la conoscenza di più lingue straniere, l'apertura interculturale, i benefici per la carriera professionale nella società attuale, ecc. È vero che, a dispetto dell'alone positivo che circonda la parola, alcune riflessioni critiche chiariscono falsi miti ad essa correlati (Knight 2011) o evidenziano il rischio di una realizzazione superficiale (Byram 2012). Tuttavia, resta il fatto che, all'università, 'internazionale' evoca una quantità di vantaggi e di valenze positive, laddove, a scuola, 'multietnico' allude più spesso a problemi, richiama situazioni di vulnerabilità linguistica, rimanda all'eterogenea complessità dei gruppi e alla diversità dei bisogni individuali di apprendimento. Non che questi elementi di differenziazione e l'esigenza correlata di attivare soluzioni pedagogiche⁵ siano estranei a un contesto universitario internazionale. Anche in quest'ultimo, del resto, «l'universo composito degli studenti» pone una questione definitoria, come rileva, ad esempio, Vaccarelli (2015a,

3 La nozione di capitale simbolico è legata alle altre ben note «forme di capitale» (economico, culturale e sociale) teorizzate dal celebre sociologo, in un senso trasversale ad esse, riferito cioè alla percezione che, nello spazio sociale, si può avere di tali forme e che porta a valorizzarle o a disconoscerle. Come scrive Santoro, nella sua «Introduzione» alla prima edizione italiana del saggio originario (scritto dallo studioso francese nel 1983): il concetto di capitale simbolico «funziona, nota Bourdieu, come una sorta di *meta-capitale*, o meglio come una qualità che può investire ogni specie di capitale [incluso quello linguistico] nella misura in cui esso viene percepito o fatto operare come tale. È la dimensione cognitiva del capitale, se così possiamo dire, quella che presuppone l'attivazione di schemi cognitivi di percezione, classificazione, valutazione» (Santoro 2015, 68; corsivo nell'originale).

4 Cf. il convegno *Sloganizations in Language Education Discourse* (Berlino, 8-10 maggio 2014), i cui Atti sono in corso di pubblicazione. URL <https://www.angl.hu-berlin.de/news/conferences/Archive/2014/sloganizations-in-language-education-discourse> (2017-05-30).

5 Cf., ad esempio, *Cultures of Learning – Vital Feature of International Education*, video prodotto dalla BBC e focalizzato sugli studenti cinesi *overseas*; URL https://www.youtube.com/watch?v=6LsZ_-wp0nA (2017-05-30).

63) che, sul modello indicato dall'OECD,⁶ distingue due tipologie, accanto agli «studenti italiani»: gli «studenti internazionali» (residenti temporanei nel paese per ragioni di studio, o anche studenti che hanno ricevuto la scolarizzazione precedente in un altro paese) e gli «studenti stranieri scolarizzati in Italia» (residenti da tempo nel paese, a seguito di precedenti migrazioni familiari).⁷

Ma, tornando al confronto tra internazionale e multietnico, tra università e scuola, va rilevato, in un senso generale, che l'applicazione distinta dei due termini mette in ombra il loro punto di incontro, rendendoli divergenti, oscurandone la peculiarità di denominazioni qualificanti due 'oggetti', invece, convergenti.

Se li consideriamo nell'intreccio con l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, questi usi dei due aggettivi, per realtà perlomeno contigue, rinviano ad alcune contraddizioni educative che scaturiscono dai modi di categorizzare le lingue stesse (e, naturalmente, i loro parlanti) secondo criteri gerarchici; modi tali da opporre, com'è noto, un bilinguismo d'élite, tipico delle scuole internazionali,⁸ a uno popolare, o da dissociare il plurilinguismo reale, scaturito dall'immigrazione, poco considerato nelle società di accoglienza, da un plurilinguismo auspicato e incentivato dalle politiche educative nelle stesse società. Nella realtà scolastica, emerge la stessa opposizione ogniquale si sottolineano i molti benefici (cognitivi, psicologici, sociali) della conoscenza delle lingue straniere curricolari, che ne giustificano l'apprendimento precoce o l'uso per gli apprendimenti disciplinari, anche in vista di una dimensione internazionale degli studi futuri, delle carriere, ecc., da un lato; e, dall'altro, si ignorano, in molte classi scolastiche, le lingue native degli alunni non italofofoni, percepite come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano (Pugliese, Malavolta 2017).

A questo singolare paradosso va aggiunta l'ottica contrapposta dalla quale si guarda alle classi CLIL e alle classi plurilingui. Ben evidenziata da Grassi (2003), in un contributo che mette a confronto i due ambienti educativi proprio in quanto accomunati dall'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua non materna, è un'ottica che associa il *content and language integrated learning* a un vantaggio, mentre, incurante delle analoghe e «imponenti esperienze di apprendimento veicolare» presenti nella classe plurilingue, vede quest'ultima come luogo di considerevoli

6 L'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) propone la differenziazione tra *international or mobile students* e *foreign students*, classificazione a cui si rifanno altri autori.

7 La distinzione, basata su parametri sociologici e educativi, è assunta da Vaccarelli come sotto-articolazione di una categoria sovraordinata, quella degli «studenti con cittadinanza non italiana» (2015b, 81), che poggia invece sul criterio giuridico.

8 Il termine 'internazionale', tradizionalmente associato a determinate scuole come istituzioni è, nell'accezione attuale, esteso all'educazione come processo.

difficoltà (2003, 2). L'autrice delinea le ragioni che possono dar conto di questa discrepanza valutativa, proponendo una linea interpretativa della classe plurilingue che, non a caso, ora è condensata criticamente nella incisiva formula «CLIL dimenticato» (Luise 2014).

Opposizioni concettuali non identiche, quelle appena richiamate, ma affini e molto correlate, alla luce delle quali è inevitabile constatare come il quadro attuale - in materia di educazione linguistica - si presenti contraddittorio, segnato da valorizzazioni e svalorizzazioni, dalla compresenza di un polo positivo e di un polo negativo, nelle etichette linguistiche usate, il che implica nelle concettualizzazioni sottese, come si vedrà più avanti.

Lungo la linea argomentativa tracciata, considereremo, intanto, gli apprendenti (soggetti finora impliciti nel referente unitario della classe e nelle astrazioni evocate: il bilinguismo, il plurilinguismo, le lingue) e le relative categorizzazioni, attraverso alcune analisi empiriche e discussioni critiche condotte, rispettivamente, in Italia, in Francia e negli Stati Uniti. Occorrerà, in via preliminare, soffermarsi sulla categorizzazione come oggetto analitico, di lunga data e di interesse pluridisciplinare (antropologico, psicologico, sociologico, ecc.). Alcuni elementi teorici e metodologici saranno riassunti per inquadrare i successivi esempi illustrativi nel loro contesto scientifico più ampio e acquisito.

3 Categorizzazioni dei (*language*) learners: il dibattito critico

Partendo da una sintetica definizione del concetto di 'categorizzazione', considerato nella sua matrice sociologica, faremo qui riferimento, per la sfera educativa, a ricerche e riflessioni di Caronia (2002), Lohro-Lemaine (2013) e Kibler, Valdés (2016).

3.1 La categorizzazione e le categorie

Che cosa è la categorizzazione e quali tratti peculiari le ricerche ne hanno messo in luce? Seguendo la letteratura esaminata, diremo - in estrema sintesi - che è un'operazione concettuale fortemente intrecciata al nominare (le cose, le persone, un'azione, un'entità astratta...), un processo cognitivo molto strutturante e, al tempo stesso, un'attività pratica, ordinaria, ubiqua, ma non (socialmente) neutra, pertanto, problematica e problematizzata. Le categorie hanno funzioni molteplici che mostrano come in esse si intersecano cognizione e azione.⁹

9 «categories structure and order the world for us. We use categories to parse the flow of experience into discriminable and interpretable objects, attributes, and events. Categories permit - indeed entail - massive cognitive, social, and political simplification. [...] categories

Uno degli aspetti subito evidenziati, nella letteratura sociologica e sociolinguistica, attiene al fatto che le categorie non sono insite nelle cose stesse, sono però intrinseche a ogni nominazione (Py 2000, 6). Denominare significa categorizzare e le categorie sono l'esito di una costruzione degli attori sociali e tra gli attori sociali (Martiniello, Simon 2005, 7).¹⁰ La prospettiva teorica sottesa a queste affermazioni, condivisa da molti studiosi, è quella costruttivista, in opposizione critica verso l'approccio essenzialista che, invece, 'naturalizza' le categorie, vede in esse l'espressione di proprietà immanenti alle cose stesse, ai fenomeni categorizzati, come puntualizza anche Mondada (2000, 102).

Le pratiche di categorizzazione si realizzano in modi espliciti e impliciti, verbali e non verbali, investono le attività ordinarie, professionali, scientifiche e, dunque, ogni contesto (formale, informale...). Sono pervasive, onnipresenti, perché tale è il bisogno di segmentare la realtà in unità distinte, sulla base di parametri diversi, ma revocabili, non immutabili (Duchêne 2000, 92).

Un aspetto cruciale della categorizzazione riguardante le persone è che essa va intesa - per riprendere Martiniello, Simon (2005, 7) -

non seulement dans sa dimension technique d'élaboration de catégories [...] par lesquelles les individus sont désignés ou décrits, mais également dans ses dimensions cognitive et pratique par lesquelles les individus sont pensés et perçus.

Il riconoscimento dell'importanza di queste dimensioni scaturisce anche da un ampliamento di prospettiva dato dalle scienze cognitive (Brubaker, Loveman, Stamatov 2004), ma risale, in particolare, agli studi sociologici e a Sacks (1972), studioso pioniere in questo campo e in quello, strettamente connesso, dell'analisi conversazionale. A lui si deve il concetto di *membership categorization devices*, elaborato negli anni '70, per riferirsi alle procedure (i metodi) di cui gli individui dispongono e che attivano costantemente, attraverso il linguaggio, per strutturare, ordi-

underlie not only seeing and thinking but the most basic forms of doing as well, including both everyday action and more complex, institutionalized forms of "doing"» (Brubaker, Loveman, Stamatov 2004, 38).

10 Con riferimento specifico alla relazione tra *ethnicity and cognition*, nell'articolo già menzionato, Brubaker, Loveman e Stamatov (2004, 45) chiariscono che le prospettive cognitive, «rather than take groups as basic units of analysis, shift analytical attention to "group-making" and "grouping" activities such as classification, categorization and identification»; in quest'ottica, l'etnia o la razza non sono «things in the world, but perspectives on the world - not ontological but epistemological realities». C'è qui una convergenza con la prospettiva sociologica (etnometodologica) che considera l'etnicità come «something that "happens" when ethnic categories are made relevant to participants in the course of a particular interactional trajectory» (2004, 35).

nare, costruire la loro vita sociale. Dispositivi *inference-rich*, li definisce Sacks (cit. in Silverman 1998, 74), perché mettono in moto ragionamenti e saperi sulle persone, sui gruppi e sui loro comportamenti, funzionano come un deposito di conoscenze (stratificate nell'esperienza condivisa), consentendo inferenze e associazioni immediate, o escludendone altre, circa le caratteristiche e le attività collegate a una determinata categoria di appartenenza,¹¹ oppure impongono nuove pertinenze ai discorsi e alle descrizioni della realtà sociale (Mondada 2000; Caronia 2002). Dal concetto di Sacks ha preso avvio l'analisi etnometodologica delle categorizzazioni sociali *naturally occurring* nelle interazioni verbali, e dei modi in cui, nel flusso sequenziale di un'interazione, le categorie cambiano, si adattano, secondo l'importanza immediata o distante che assumono per i parlanti. Lo scopo di questo tipo di analisi è di comprendere che cosa 'fanno' le persone quando si categorizzano reciprocamente (in modi convergenti o concorrenti). Ciò significa sia portare in superficie 'l'analisi' compiuta dai membri della società, nelle loro interazioni, sia esplicitare come questi ultimi vengono categorizzati dal ricercatore stesso che li studia, essendo egli *another member* (Silverman 1998, 77).

L'attività scientifica nel campo delle scienze sociali, infatti, si confronta incessantemente con i processi di designazione e di categorizzazione. Come scrive Caronia (2002, 128):

dans ses mots, dits ou écrits, [le chercheur] est lui-même obligé de s'engager dans des pratiques de désignation et, *a fortiori*, contraint d'opérer certains choix langagiers. Le chercheur ne peut pas ne pas nommer l'objet de son enquête, mais il peut choisir comment le faire, tout en sachant que son choix ouvrira (ou fermera) des démarches interprétatives, des inférences, des processus de négociation, des tractations avec les acteurs. Il ne pourra pas les éviter, mais il doit en rendre compte, les transformant ainsi en autant de données soumises à son regard analytique [...].

Gli oggetti del sapere elaborati dagli studiosi equivalgono a categorie la cui costruzione emerge (in tutte le singole tappe della ricerca), ogniqualvolta è necessario selezionare, all'interno di una gamma di formulazioni disponibili e possibili, quella con cui nominare tali oggetti (Mondada 2007, 321).

Ciò vale anche per la designazione e la categorizzazione dei locutori o e degli apprendenti, nelle ricerche (socio)linguistiche, in quelle sull'ac-

11 Sulla base di una serie di osservazioni, Sacks chiariva il concetto proposto, fornendo un corollario di altri concetti che hanno a che fare con le attività attese, prefigurate dalle categorie stesse (*category-bound activities*), con regole che strutturano l'interpretazione degli ascoltatori (*the economy rule* e *the consistency rule*) e altri concetti; cf. Silverman 1998, 79-80; Stokoe 2012, 280-1).

quisizione delle lingue in interazione (Mondada 1999; 2000), così come in glottodidattica: ambiti in cui le assegnazioni categoriali relative ai soggetti poggiano, generalmente, su parametri descrittivi quali la lingua nativa, la nazionalità, l'età (apprendenti adulti, cinesi...), implicitamente comparativi (*the non-native speaker*), temporali o spaziali (*beginners*, in mobilità...) ecc.; tutti intesi come tipi di pertinenza dell'oggetto di studio e che agiscono da criteri di orientamento per chi legge o ascolta. In questi campi disciplinari, sostiene Mondada (1999), trattare come oggetto di studio le categorie ordinarie dei parlanti o degli apprendenti stessi, descrivere come questi danno rilevanza a una determinata categoria (il loro ruolo, un'attività, una forma linguistica), nell'interazione,¹² permette di non sovraimporre quelle pre-definite internamente al proprio campo di studi, assumendole come categorie che vanno da sé, auto-evidenti, con il rischio di elaborare «une description circulaire, qui vise *a posteriori* à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi» (Mondada 1999, 21).

La questione delle categorie è problematizzata in vari contributi e a diversi livelli. In ambito sociologico, si sottolinea la necessità, per i ricercatori, di interrogarsi sulle proprie pratiche di categorizzazione per coglierne le implicazioni oltre la sfera accademica, in quella mediatica e politica, soprattutto; e per comprendere la propria quota di responsabilità nel propagarsi di categorie reificanti e di stereotipi, finendo con l'offrire un paradossale sostegno al senso comune (Martiniello, Simon 2005, 3-4).

Nel suo insieme, la letteratura specialistica presa in esame documenta un interesse per la categorizzazione, vista sia come 'processo' (l'attività del categorizzare, le sue dinamiche) sia come 'prodotto' (il risultato della categorizzazione). Le ricerche danno conto empiricamente di designazioni e categorie emergenti come costruzioni intersoggettive temporanee, considerate nella loro variabilità situazionale, ma anche messe in relazione reciproca con le categorizzazioni ufficiali, istituzionali, culturalmente codificate, relativamente stabili.

3.2 Processi classificatori a scuola

La duplice prospettiva appena menzionata è sviluppata in un contributo di Caronia, pubblicato nel 2002, che mette a fuoco la relazione tra strategie discorsive e costruzione di identità sociali nel contesto educativo. Basandosi sui dati di un'inchiesta realizzata negli anni dal 1992 al 1996 in tutte le scuole materne e primarie dell'Emilia-Romagna, l'autrice esamina le

12 Duchêne (2000), ad esempio, descrive le categorizzazioni dell'individuo bilingue prodotte dai parlanti e ne evidenzia il carattere indessicale, all'interno di dinamiche conversazionali, dove le formulazioni scelte fungono da 'indici discorsivi' (elementi lessicali, perifrasi, ecc.) dei criteri implicati nel categorizzare.

pratiche linguistiche con cui gli insegnanti descrivono i nuovi alunni, in un periodo nel quale le categorie sociali come 'straniero', 'extracomunitario', di 'diversa origine etnica' sono in via di definizione, in parallelo alla nuova realtà educativa che si va determinando all'interno delle scuole italiane.

Il panorama ampio in cui la ricerca si colloca si compone dei discorsi sociali sull'integrazione sviluppatasi a seguito dell'immigrazione (fenomeno storicamente nuovo per il paese), delle riflessioni specialistiche della pedagogia sull'educazione interculturale e delle descrizioni correnti nei testi ufficiali di riferimento (circolari ministeriali, linee-guida), che indicano prassi didattiche appropriate per rispettare le differenze culturali e valorizzare le culture di origine. Su questo sfondo di azioni educative prospettate e suggerite, Caronia analizza i processi classificatori messi in atto nel quotidiano scolastico, le categorizzazioni esplicite degli insegnanti, così come quelle implicite, riflesso di teorie soggettive e professionali, che affiorano nei discorsi. Corrispondono a strategie interpretative, necessarie per agire nel nuovo contesto, a un universo di significati in costruzione, i cui tratti si chiariscono anche in rapporto alle definizioni formulate nei documenti ufficiali, sulla base di criteri giuridici.

Realizzata attraverso questionari, interviste a un campione di insegnanti e osservazioni di classe,¹³ la ricerca mette in luce alcuni *patterns* ricorrenti. Caronia illustra diversi casi nel suo articolo, che mostrano come, nei discorsi, lo statuto di 'straniero' (la designazione giuridica) sia presente, ma si tratta di un'attribuzione non scontata, che ha bisogno di essere precisata (l'alunna che è straniera per un'insegnante non lo è «del tutto» per un'altra, essendo una bambina adottata da genitori italiani, ad esempio), oppure è un'attribuzione che risulta mitigata dalla condizione socioculturale del genitore («è straniero, ma figlio di un professore inglese»), o, ancora, è variata in base al contesto discorsivo. Si ricorre, poi, a una etnoclassificazione che poggia sui tratti somatici differenziali (usando l'espressione «di colore» o alludendo, con gesti, agli occhi a mandorla, ad esempio), meno sugli etnonimi. La categorizzazione può essere implicitamente compiuta, inoltre, su una base esotica, orientale. Accade, ad esempio, che si attribuisca un'identità etnica a un'alunna in ragione di una presupposta origine da un paese esotico, e si scelga un lavoro didattico mirato a valorizzare quella origine, ma non anche l'origine di un alunno inglese presente in classe, percepito come non straniero, in ragione di una somiglianza culturale e

13 In linea con le premesse teoriche esplicitate, l'autrice descrive, come parte integrante della ricerca, il confronto tra uno dei principi metodologici (etnografici) applicati (le domande del questionario non derivate da un lessico specialistico, ma vicine all'esperienza dell'intervistato, ecc.) e la successiva negoziazione con gli insegnanti che hanno dato le risposte, indotta, per questi ultimi, dalla necessità di ridefinire il referente della denominazione ufficiale.

nonostante la lingua parlata all'arrivo fosse solo quella nativa.¹⁴

L'analisi, nel suo insieme, evidenzia uno scarto semantico tra le categorizzazioni ufficiali e la percezione e le categorizzazioni prodotte dagli insegnanti. Se quella istituzionale è una scelta categoriale disponibile, le insegnanti non la assumono come univoca. Una variabilità situazionale rende fluida la categoria 'alunno straniero', della quale si danno definizioni contestualizzate. Mentre il parametro ministeriale produce una classificazione binaria (italiano o straniero), nel quotidiano scolastico, le denominazioni si fanno più incerte. Osservate nel loro contesto pragmatico, mostrano una logica più sfumata, mobile, il cui risultato è sempre situato. Il processo di categorizzazione - conclude l'autrice - non equivale a un quadro che impone un ordine rigido alla realtà, ma a qualcosa di costantemente costruito e decostruito, secondo il punto di vista del singolo insegnante. Come confermano Brubaker, Loveman e Stamatov (2004, 35), tra i due tipi di categorizzazione vi è una relazione dialettica: le categorie usate dagli individui nelle interazioni ordinarie non sempre si accordano con quelle proposte da istituzioni, organizzazioni, Stati; il che riflette il margine di manovra dei membri della società, i quali possono anche aderire nominalisticamente alle categorie ufficiali, ma, di fatto, 'sostituirle' con le proprie.

Le categorizzazioni si costruiscono, si cristallizzano e si trasformano attraverso etichette lessicali e processi discorsivi rilevabili nelle situazioni contingenti (Duchêne 2000, 92), così come nel tempo lungo. Uno studio empirico condotto, oggi, sulle categorizzazioni delle identità degli alunni 'stranieri' nella scuola italiana consentirebbe di comprendere come esse siano mutate, lungo le trasformazioni che si sono progressivamente determinate, quali dinamiche evolutive (o regressive) nella terminologia e nelle concezioni le caratterizzano, a distanza di oltre venti anni, in concomitanza con molteplici fattori,¹⁵ incluso il peso attuale dato all'internazionalizzazione.

14 In relazione a questo caso e all' 'orientalismo' che lo caratterizza, Caronia osserva: «Les catégorisations proposées par la littérature scientifique (i.e. sociologique ou pédagogique) ou par les documents officiels ne sont pas moins arbitraires que celle produite par cette enseignante dans son quotidien scolaire. Strictement parlant, il n'y a pas d'instance de l'énonciation qui peut prétendre à une classification 'objective'. Toute classification relève d'un point de vue quel qu'il soit, le sens commun est un de ces points de vue. Ce sont plutôt, dans ce cas là, les dimensions de l'évidence non-réfléchie caractéristiques du sens commun qui peuvent faire problème» (2002, 136).

15 È inevitabile accennare alla direttiva ministeriale (del 27/12/2012) sui BES (Bisogni Educativi Speciali), molto criticamente argomentata in campo pedagogico, per diverse ragioni, e che resta una questione controversa. Senza entrare nel dibattito, ci limitiamo, per le sole ragioni linguistiche, a rilevare la distanza temporale e concettuale tra l'attuale collocazione aprioristica degli alunni stranieri, o con background familiare migratorio, nella macro-categoria degli *special needs* (definiti per i soggetti in condizioni di disabilità o di svantaggio socio-culturale) e i discorsi pedagogici che, all'inizio degli anni '90, mettevano in guardia rispetto alla facile assimilazione della condizione caratterizzata dal bisogno linguistico (dover apprendere una lingua, l'italiano) a un deficit cognitivo.

3.3 La «salianza dell'etnicità»

Su una linea metodologica analoga a quella sopra considerata (l'analisi di documenti ufficiali, le interviste ad insegnanti e le osservazioni di classe) si colloca la ricerca di Lohro-Lemaine (2013), svolta in Francia, presso una scuola elementare. Sintetizzandola nei suoi punti essenziali, diremo che questo studio descrive la categorizzazione sociale consistente nell'eticizzazione degli alunni, come esito inverso rispetto agli obiettivi posti nei programmi personalizzati di riuscita educativa. L'autrice si avvale della nozione di «salianza dell'etnicità», che orienta buona parte del dibattito sociologico francese e che Lorcerie (2003, 50) definisce in questi termini: «le processus par lequel les traits d'attribution ethnique sont sélectionnés, mis en mots et rendu disponibles pour l'action sociale». Nella scuola, ciò si manifesta come 'processo', soprattutto all'interno di interazioni sociali in cui si imputano alla famiglia le difficoltà dell'alunno, sulla base di una alterità che ingloba classe sociale (inferiorità socio-economica), etnia e diversità linguistico-culturale (Lorcerie 2003; Lohro-Lemaine 2013).

Indagandone la relazione con le pratiche di insegnamento e l'incidenza nei discorsi, nelle prassi, nei micro-contesti in cui l'appartenenza etnica diventa elemento determinante, Lohro-Lemaine (2013) delinea una tipologia di giudizi (e criteri soggiacenti) connessi con categorie etniche: (a) giudizi espliciti (stereotipati) che svalorizzano l'ambito familiare, sul piano sociale e culturale; (b) valutazioni implicite circa un'incapacità educativa della famiglia o riferite agli attriti nella relazione famiglia-scuola; (c) valutazioni non orientate verso la famiglia, ma formulate tramite una etnicizzazione marcata degli usi linguistici ('non essere francofono', 'parlare la lingua nativa a casa'). L'emergere di tali giudizi etnicizzanti si riscontra soprattutto quando le difficoltà scolastiche degli alunni stranieri si pongono con una certa acuità per gli insegnanti, situazioni nelle quali l'eticizzazione, in genere attenuata dalla volontà di valorizzare le culture di origine, si acuisce. Ma, precisa Lohro-Lemaine (2013, 8), «les frontières ethniques sont mouvantes [...] l'ethnisation et l'étiquetage ne sont pas permanents». Laddove si instaura un clima cooperativo tra la scuola e la famiglia dell'allievo, l'attribuzione etnica si fa meno marcata, la sua salianza si riduce.

3.4 La concettualizzazione degli apprendenti di inglese

Categorizzazioni specifiche degli apprendenti di lingua sono oggetto di un'ampia rassegna storica¹⁶ e critica in un contributo di Kibler, Valdés (2016), eloquente già nel titolo, «Conceptualizing Language Learners: Socio-Institutional Mechanisms and their Consequences». Gli autori vi discutono le concettualizzazioni come *unexamined side effect* dell'elaborazione e della messa in atto dei programmi di insegnamento: «formalized language instruction both creates and requires categorizations/classifications of learners that are not neutral and that often have life-impacting consequences for individuals» (Kibler, Valdés 2016, 98).

Ne sono illustrati vari esempi e, con maggiori dettagli, uno molto recente, su cui vale la pena soffermarsi. Si tratta della neo-costruzione di due tipi di apprendenti di inglese L2, nelle scuole statunitensi: i *Long-Term English Learners* (LTELLs) e gli *English Learners at Risk of Becoming LTELLs*. Ad introdurre queste nuove etichette è il recente *California Education Code* (2012) che con esse sostituisce il più consueto acronimo ELLs (*English Language Learners*), risalente al precedente *No Child Left Behind Act*. Il nuovo *Code* fornisce definizioni articolate, molto vincolate al mancato superamento di un test standardizzato, assunto come neutrale e oggettivo, nell'ordine:

[a LTELL is] an English learner who is enrolled in any of Grades 6 to 12, inclusive, has been enrolled in schools in the United States for more than six years, has remained at the same English language proficiency level for two or more consecutive years as determined by the English language development test [...], and scores far below basic or below basic on the English language arts standards-based achievement test [...];

“English learner at risk of becoming a long-term English learner” means an English learner who is enrolled in any of Grades 5 to 11, inclusive, in schools in the United States for 4 years, scores at the intermediate level or below on the English language development test [...], and scores in the fourth year at the below basic or far below basic level on the English language arts standards based achievement test [...], or any successor test.¹⁷

L'obiettivo degli autori è di descrivere come sono *manufactured* (letteralmente) le categorie, quali meccanismi concorrono alla loro fabbricazione,

16 La rassegna copre un periodo di cento anni (dal 1910 al 2010), gli stessi della pubblicazione della rivista *The Modern Language Journal*.

17 <http://codes.findlaw.com/ca/education-code/edc-sect-313-1.html> (2017-05-30).

quali dimensioni di produzione o dinamiche locali agiscono. Ne elencano i seguenti: le politiche educative sull'insegnamento dell'inglese, attuate a livello federale e nazionale; le ideologie linguistiche, professionali e sociali; le carenze percepite riguardo all'insegnamento scolastico della lingua; i risultati dei test; la letteratura specialistica sull'acquisizione linguistica negli ELLs; l'attività degli insegnanti e dei ricercatori (Kibler, Valdés 2016, 101).

Si tratta di meccanismi e processi multipli, tra loro collegati.¹⁸ La loro valenza generale oltrepassa le peculiarità del contesto nord-americano, rivelandosi utile ai fini di un dibattito critico in altri contesti, soprattutto se consideriamo il parametro essenziale su cui si basa la classificazione proposta (il tempo normativo previsto, ma poi il numero degli anni per i LTLLs varia nei distretti scolastici) e alcuni dati statistici (il 59% degli alunni nelle attuali *secondary schools* è oggi classificato come LTLLs) che dimostrano come la neo-categoria abbia immediatamente acquisito nuovi membri. Ciò che si designa, che riceve un nome, si fa esistere. Ricontriamo qui un'ulteriore conferma di un dato di fatto, così descritto, di recente, in ambito educativo italiano, da Annaloro (2015, 85):

se le cose preesistono alle parole che le nominano, ci sono cose che iniziano ad esistere per la coscienza riflessiva solo nel momento in cui vengono nominate. In ogni epoca la verbalizzazione di un problema funziona al contempo da punto di innesco di una riflessione critica e da dispositivo che fissa, propaga, generalizza l'esperienza di cui è indizio.

Acquisire una consapevolezza di queste dinamiche è un compito che non può essere disatteso in campo educativo, dove, al contrario, risulta cruciale per prevenire situazioni in cui insegnanti e ricercatori si trovino – è il caso di dire – *at risk of becoming* complici ignari nel perpetuare prospettive dalle quali è preclusa la considerazione di altri elementi vitali. È significativa, al riguardo, l'autoriflessione di altri autori che criticano la pletora di *labels* assegnate agli apprendenti di inglese L2, assimilano la nuova etichetta LTELL al vecchio termine *semilingual* e pongono il perno della questione nei «discorsi di parzialità» linguistica e accademica, nonché nel loro intreccio con il *frame* del *deficit*, la cornice in cui vengono collocati molti alunni con background familiare di immigrazione, non priva di con

¹⁸ Occorrerebbe interpretare questi meccanismi anche con riferimento, nel quadro socioculturale ampio, sia al cosiddetto *word gap debate* – alla sua risonanza mediatica e alle riflessioni critiche che alcune iniziative ad esso legate (dirette ad orientare le famiglie degli alunni), suscitano presso antropologi, linguisti e altri studiosi (cf. Avineri 2015) – sia al peso che l'origine e la differenziazione etnica e razziale hanno negli Stati Uniti, sul piano istituzionale (statistico, giuridico) e su quello della «vision et division du monde sociale» (Jacobs, Rea 2005, 35).

dizionamenti su chi, appunto, si occupa di educazione linguistica (Flores, Kleyn, Menken 2015, 115):¹⁹

as scholars who have worked with students labelled LTELL for many years we became increasingly uncomfortable with this deficit framing and our own complicity in reproducing it in our work. We experienced cognitive dissonance when writing about the alleged language deficiencies of students who we observed using English and Spanish in fluid, creative, and innovative ways on a daily basis. [...] our attempt [is] to address this cognitive dissonance by offering a more complex understanding of the identities of students labelled LTELLs and the powerful ideologies that position them as deficient in current schooling practices.

La loro ricerca verte, infatti, su come gli ELLs - nell'interconnessione tra competenze linguistiche, etnicità e traiettorie scolastiche che li riguarda - percepiscono se stessi e le etichette loro assegnate (di cui, peraltro, sono ignari) e su quali auto-designazioni sceglierebbero, nel repertorio di quelle possibili. L'inequivocabile risposta data da uno studente durante le interviste - dalle quali è tratto il frammento dialogico che abbiamo riportato in esergo - sembra condensare vari aspetti fin qui rilevati.

4 Implicazioni per l'educazione linguistica

Tutt'altro che nominalistica, dunque, la questione è di sostanza, per l'educazione linguistica e per le discipline accademiche che se occupano.

La linea di riflessione che ne consegue riguarda gli effetti concreti delle categorizzazioni considerate e si può articolare in alcuni interrogativi: che cosa implica, come campo di azione e di pensiero, la 'classe multi-etnica'? Quale impatto ha, nel contesto italiano, sull'*habitus* pedagogico e sull'operatività didattica quotidiana? Se dalle dichiarazioni degli insegnanti emerge, nell'insieme, l'aspetto positivo, di potenziale arricchimento culturale, come sono trattati i problemi linguistici che rappresentano il livello, indicato come prevalente, di complessità del lavoro didattico (ISMU, MIUR 2016, 180)? In particolare, nelle situazioni di insuccesso scolastico degli alunni stranieri, che cosa è repentinamente imputato all'etnia, alla lingua nativa, alla discontinuità linguistica tra scuola e casa, allo status economico e socio-culturale della famiglia, a difficoltà nell'apprendimento? Che cosa, invece, è ascrivibile alla scuola, alle pratiche di insegnamento, alle

19 Tralasciamo le questioni più ampie a cui rimanda il *deficit framing*, implicate nell'assunzione del deficit stesso come polo oppositivo di un'altra polarità di segno contrario - 'eccellenza' del nativo? - laddove occorrerebbe considerare le (in)competenze linguistiche di studenti nativi e non nativi lungo un continuum.

condizioni precipue che le caratterizzano, non escluse scelte metodologiche inappropriate, o non-scelte, laddove l'apprendimento linguistico, da parte dell'alunno, non riceve sostanziali mediazioni pedagogiche che ne riducano il carico cognitivo?

Riguardo alla didattica della L2 e all'adozione di approcci adeguati, il panorama scolastico italiano, come sappiamo, si presenta disomogeneo, caratterizzato da contesti avanzati e da altri tutt'ora critici, che non assicurano lo sviluppo delle competenze linguistiche negli alunni. I ritardi scolastici - si osserva anche in documenti ministeriali recenti - non possono spiegarsi unicamente in ragione delle complesse storie di migrazione e dell'impatto che comporta la fase iniziale di inserimento nelle scuole (MIUR 2014, 15). Possibili insufficienze nell'insegnamento della L2 - carenza di materiali, di risorse adeguate e, soprattutto, di insegnanti qualificati - sono chiamate in causa da Piller (2016, 102-4), ad esempio quando, riflettendo sull'ottica monolingue dell'istruzione formale (persistente anche nelle scuole multilingui), si chiede: in quante situazioni una L2 a scuola non è insegnata come una 'lingua seconda', ma come se si trattasse della lingua materna degli allievi?

Caratteristiche strutturali del contesto più esteso (famiglia, quartiere, gruppo dei pari e scuola), da esaminare secondo una «prospettiva ecologica» (Rak Neugebauer 2008), concorrono a spiegare le ragioni del ritardo scolastico o di una scarsa competenza linguistica nella L2, ma esse andrebbero messe in campo dopo aver compiuto le azioni necessarie per una proposta didattica qualitativamente adeguata. La presenza di alunni con retroterra linguistico-culturali diversi, in una classe scolastica, costituisce propriamente un problema di 'qualità dell'educazione' e, tra i molti fattori che su questa incidono, la professionalità degli insegnanti ha un peso determinante, ribadito anche nel *Global Monitoring Report* (2015) commissionato dall'UNESCO: «the provision of quality education for migrant children depends upon recruiting and retaining skilled teachers. Teaching quality has a tremendous influence on student outcomes, regardless of student socioeconomic and demographic background factors» (Bartlett 2015, 7; corsivo dell'Autrice).

Tornando al concetto di internazionalizzazione, Byram accenna al fatto che si tratta di «a concept widely discussed and applied in higher education but almost not at all with reference to schools» e che «the first issue is therefore whether the strategy for higher education can be extended to schools» (2012, 375). Nel contesto italiano, gli orientamenti attuali sembrano andare, appunto, in questa direzione, come dimostrano le dichiarazioni programmatiche sull'estensione del progetto Erasmus alla scuola superiore. Tale ampliamento riguarda la declinazione iniziale dell'internazionalizzazione. Tuttavia, alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, ci si può domandare se non sia possibile individuarne la declinazione complementare, proprio a partire da un rovesciamento di prospettiva termi-

nologico-concettuale, da un *re-framing* di natura pedagogica. Possiamo, cioè, parlare di *internationalization at home*, con riferimento alle classi multietniche? E assumere queste come contesti di un'esperienza che, per tutti gli alunni presenti, indipendentemente dalla loro origine etnica, corrisponde di fatto a un vissuto di *internazionalizzazione at home*?

Questo concetto ulteriore, sviluppatosi come contro-risposta all'enfasi iniziale posta sull'approccio *abroad* e con l'obiettivo di superare l'esclusione di una percentuale alta della popolazione studentesca che non è nelle condizioni di partecipare ai programmi di mobilità, riceve un'attenzione progressiva, in sede internazionale. L'accento sul 'dove' conduce anche ad articolare meglio il 'come' e se ne colgono diversi aspetti realizzabili, senza implicare una mobilità esterna: la dimensione interculturale dei programmi, la relazione con i gruppi e le comunità etniche locali, una serie di attività *school-based* (sulla falsariga di quelle *campus-based* delineate nelle riflessioni circoscritte alle università; cf. Knight 2005, 28-30), mirate a creare una cultura locale, un clima che promuova la comprensione interculturale.

Una modalità *at home* dell'internazionalizzazione, a scuola, è già '(nel) la' classe multietnica. Si tratta di orientare verso questa ultima un'attenzione diversa o, se si preferisce, di categorizzarla diversamente, con un maggiore interesse verso la dimensione relazionale che investe tutti i soggetti presenti. Nel dibattito della scuola elementare da cui questo contributo ha preso avvio, si può udire un'altra voce infantile, che qui è in risonanza con quanto appena rilevato: «poi, se hai amici diversi, ti sembra che anche se sei sempre fermo a scuola, un po' stai viaggiando per il mondo» (Caliceti 2015).²⁰

5 Implicazioni per la glottodidattica

Classe multietnica e classe internazionale sono designazioni parallele per due referenti la cui contiguità o similarità, più o meno sottaciuta, si rende esplicita, non appena ci soffermiamo ad approfondire la pertinenza della distinzione attributiva. Nei termini della *membership categorisation analysis*, prima richiamata (§ 3.1), potremmo dire che il dispositivo che connette le due designazioni come categorie è la 'diversità linguistica,

²⁰ A dire il vero, sono varie le affermazioni formulate dai bambini, in quel dibattito, che potrebbero punteggiare le riflessioni qui condotte. Opinioni infantili che non scaturiscono dall'applicazione di rigorosi protocolli analitici in una ricerca accademica, ma da una documentazione voluta e compiuta dall'insegnante di classe. Se la scelta di giustaporle (una mera successione di voci in risposta a quella adulta del maestro che occupa lo spazio minimo delle domande come stimolo) è un artificio retorico, nel quotidiano in cui la rubrica appare, si tratta di un artificio retorico molto efficace.

culturale, etnica presente in ambito educativo', ma, nel discorso specialistico corrente, le due categorie non vanno insieme, risultano posizionate diversamente o «gerarchicamente» (Stokoe 2012, 281).

È importante allora chiedersi, con Duchêne (2000): sono designazioni/ categorie che conseguono a una concettualizzazione pre-esistente? La risposta dell'autore - in riferimento al focus del suo discorso, il parlante bilingue - chiarisce che «la désignation peut être envisagée à la fois comme concrétisation et comme lieu de l'élaboration d'une microthéorie» (Duchêne 2000, 103), come un uso linguistico che si afferma in un determinato campo di azione (scientifico, istituzionale, sociale), mentre si va definendo e precisando la categoria concettuale che esprime.

Applicando questa considerazione al nostro caso, la microteoria in questione richiede, allora, di essere esplicitata. Trascurare le similarità degli elementi a cui la distinzione terminologica è riferita significa, infatti, fissare quest'ultima come distinzione categoriale netta, tra un ambiente educativo dove la diversità di lingue, culture, ecc. è associata a un potenziale da sviluppare e un altro dove essa è in prevalenza correlata a problemi da risolvere. Si potrà ritenere che varie ragioni²¹ la legittimeranno come tale, ma occorre dichiararlo/e, darne conto. Se, all'opposto, si reputa che la differenziazione terminologica poggia su un'ambiguità, su una logica, si direbbe, da 'due pesi e due misure', dunque, su una limitatezza concettuale, allora decostruirne le accezioni implicite è un primo passo per evidenziarla come contraddizione e per contribuire a risolverla.

Ne deriva un rilievo più generale. Nella prassi glottodidattica, la necessità definitoria dei tipi di apprendenti ('in qualche modo occorrerà nominarli'²²) e l'inevitabile standardizzazione educativa non dovranno porsi a scapito di una vigilanza terminologica, intesa come consapevolezza lucida dei risvolti concreti che le denominazioni stesse possono presentare.²³ Il

21 Tra le possibili ragioni si possono ipotizzare le seguenti: la prevalenza, in università 'internazionalizzate', di profili scolastici e universitari che condividono una cultura educativa di base (quella dei paesi occidentali); la composizione etnica marcatamente eterogenea di una classe scolastica, rispetto a quella di una classe universitaria; o, ancora, la distanza tipologica - in rapporto alla lingua italiana - delle molte lingue native extra-europee rappresentate in una classe multietnica.

22 Tale necessità giustifica la formazione di acronimi, in campo sociologico e pedagogico, e la conseguente diffusione nei discorsi: NAI (Neo-arrivati in Italia), CNI (Cittadinanza non italiana), MSNA (Minori stranieri non accompagnati), G2 (di seconda generazione), per menzionare alcuni esempi. Una attività nomenclatoria che è comune a vari paesi (molto particolareggiata anche in Francia, ad esempio) risponde a un principio di economia, ha la funzione pratica di definire e classificare bisogni di apprendimento specifici, per poter rispondere meglio ad essi; questi aspetti non ne riducono, va da sé, il carattere non neutro.

23 Una dimensione etica investe tutte le diverse componenti (soggetti, metodi, azioni) dell'educazione linguistica, come afferma Balboni (2014, 5) in un recente articolo. In riferimento ai soggetti, essa però implica un'attenzione specifica non solo verso le concezioni che possiamo assumerne (sulla base di attitudini, tratti della personalità, autonomia), ma

che riconduce, parallelamente, all'esigenza di un approccio critico e riflessivo nella disciplina, di una meta-riflessione costante, soprattutto circa i modi in cui essa può, paradossalmente, contribuire a produrre aporie e ambivalenze, anziché prevenirle. La glottodidattica, in ciò, non è diversa da altri settori della ricerca applicata per i quali è costante il richiamo a una riflessività critica, indispensabile per valutare gli effetti delle denominazioni e delle affermazioni scientifiche.

6 Note conclusive

Durante un dibattito in una scuola elementare, un alunno compie un'associazione virtuosa tra la classe multietnica e un attributo di qualità come 'internazionale'. Elabora un suo processo di categorizzazione, usando l'aggettivo come parola pertinente per la sfera di significato a cui si riferisce, compresa l'ineccepibile analogia che poi vi formula.

Soffermare lo sguardo su questa minuzia lessicale e coglierne un significato dirompente ha indotto ad approfondire aspetti di una questione che è nominale solo in superficie. Sottraendoci a un automatismo linguistico, a differenziazioni semantiche che accettiamo di default, il pensiero del bambino si è rivelato uno spunto fecondo per aprire il campo a una riflessione su opposizioni e nessi terminologico-concettuali correnti. Ne è conseguito il tentativo di riconfigurare alcuni modi di categorizzare i (*language*) *learners*, in un quadro critico d'insieme, orientato alle pertinenze, alle conseguenze pratiche per l'educazione linguistica e alle implicazioni teoriche più ampie.

Non si cambiano le cose, cambiando le parole - anche questo si sa. La conclusione operativa su 'classe multietnica e classe internazionale' consiste meno in una ipotetica sostituzione lessicale delle due forme, che nell'esigenza di riconoscere - per superarli - alcuni scollamenti, in ambito specialistico, circa la visione della 'diversità linguistica, culturale, etnica' caratterizzante la realtà educativa odierna. Un riconoscimento necessario per assumere una visione che valorizzi integralmente tale diversità, senza eccezioni.

anche verso quelle concezioni che le designazioni e categorizzazioni, scelte per i soggetti stessi, potranno poi veicolare nel discorso specialistico e comune.

Bibliografia

- Annaloro, Emanuela (2015). «Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola». *Educazione democratica*, 9, 83-93.
- Avineri, Netta (ed.) (2015). «Invited Forum: Bridging the 'Language Gap'» [online]. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86.
- Balboni, Paolo (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica» [online]. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14. URL http://www.e-journal1.org/wp-content/uploads/Balboni_1.1.pdf (2017-05-30).
- Bartlett, Lesley (2015). «Access and Quality of Education for International Migrant Children» [online]. Paper commissioned for the EFA *Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*, 1-28. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232474e.pdf> (2017-05-30).
- Bennett, Milton (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brubaker, Rogers; Loveman, Mara; Stamatov, Peter (2004). «Ethnicity as Cognition». *Theory and Society*, 33, 31-64.
- Byram, Michael (2012). «A Note on Internationalisation, Internationalism and Language Teaching and Learning». *The Language Learning Journal*, 40(3), 375-81.
- Caliceti, Giuseppe (2015). «Sulla classe multietnica». *Il Manifesto*, 11 giugno 2015.
- Caronia, Letizia (2002). «Langage et construction sociale de l'ethnicité», dans «Ethnographie de l'école», num. monogr., *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 30, 123-43.
- Castro, Paloma; Lundgren, Ulla; Woodin, Jane (2015). «International Mindedness Through the Looking Glass: Reflections on a Concept». *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187-97.
- Duchêne, Alexandre (2000). «Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive» [online], dans «Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme», num. monogr., *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 91-113. URL http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/07_Duchene.pdf (2017-05-30).
- Duranti, Alessandro (2011). «Linguistic Anthropology: the Study of Language as a Non-Neutral Medium». Mesthrie, Rajend (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 28-46.
- Flores, Nelson; Kleyn, Tatyana; Menken, Kate (2015). «Looking Holistically in a Climate of Partiality: Identities of Students Labeled Long-Term English Language Learners». *Journal of Language, Identity, and Education*, 14, 113-32.

- Gardner, Katy (2012). «Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889-912.
- Grassi, Roberta (2003). «CLIL e classi plurilingui: convergenze e potenzialità». *Itals*, I(3), 7-34.
- ISMU, Iniziative e Studi sulla Multietnicità; MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale A.s. 2014/15* [online]. Milano: ISMU. (Quaderni ISMU 1/2016). URL http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (2017-05-30).
- Jacobs, Dirk; Rea, Andrea (2005). «Construction et importation des classements ethniques», dans «Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir», num. monogr., *Revue européenne des migrations internationales*, (21)2, 35-59.
- Kibler, Amanda K.; Valdés G., Guadalupe (2016). «Conceptualizing Language Learners: Socioinstitutional Mechanisms and their Consequences». *The Modern Language Journal*, 100, 96-116.
- Knight, Jane (2005). «An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges». De Wit, Hans; Jaramillo, Isabel Christina; Gacel-Ávila, Jocelyne; Knight, Jane (eds.), *Higher Education in Latin America: the International Dimension*. Washington DC: The World Bank, 1-38.
- Knight, Jane (2011). «Five Myths about Internationalization» [online]. *International Higher Education*, 62, 14-15. DOI 10.6017/ihe.2011.62.8532.
- Lohro-Lemaine, Isabelle (2013). «Effet pervers des objectifs de réussite sur l'ethnicisation des publics: observations dans une école élémentaire» [online]. *Vei-Diversité*, 172. URL <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article33> (2017-05-30).
- Lorcerie, Françoise (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*. Paris: ESF Éditeur.
- Luise, Maria Cecilia (2014). «La natura della lingua dello studio». Balboni, Paolo; Mezzadri, Marco (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino: Loescher, 17-34.
- Martiniello, Marco; Simon, Patrick (2005). «Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires», dans «Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir», num. monogr., *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2), 7-18.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (2017-05-30).
- Mondada, Lorenza (1999). «L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs». *Langages*, 134, 20-34.

- Mondada, Lorenza (2000). «Pour un approche des activités de catégorisation». Mondada, Lorenza; Gaio, Laurent (éds.), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires, 99-127.
- Mondada, Lorenza (2007). «Activités de catégorisation dans l'interaction et dans l'enquête». Auzanneau, Michelle (éd.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Paris: L'Harmattan, 321-40
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Pugliese, Rosa; Malavolta, Stefania (2017). «La pluralità linguistica come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado». Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 263-72.
- Py, Bernard (2000). «Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques», dans «Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme», num. monogr., *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 5-20. URL http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/02_Py.pdf (2017-05-30).
- Rak Neugebauer, Sabina (2008). «Editor's Review of Double the Work and The Language Demands of School». *Harvard Educational Review*, 78/1. URL http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-78-issue-1/herarticle/_648 (2017-05-30).
- Sacks, Harvey (1972). «On the Analyzability of Stories by Children». Gumperz, John; Hymes, Dell (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt Rinehart and Winston, 325-40.
- Santoro, Marco (2015). «Introduzione». Bourdieu, Pierre, *Forme di capitale*. Roma: Armando Editore, 7-70.
- Silverman, David (1998). *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Stokoe, Elisabeth (2012). «Moving Forward with Membership Categorization Analysis: Methods for Systematic Analysis». *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.
- Vaccarelli, Alessandro (2015a). «I tempi sono maturi: intercultura all'università». Vaccarelli, Alessandro (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli, 57-80.
- Vaccarelli, Alessandro (2015b). «Una ricerca sugli studenti dell'Università dell'Aquila: studenti stranieri, studenti internazionali, studenti italiani». Vaccarelli, Alessandro (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli, 81-91.

